

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BETHÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE

**A CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: USOS E APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA NA SERRA-ES**

VITÓRIA  
2012

BETHÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE

**A CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: USOS E APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA NA SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física. Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Zandomínegue, Bethânia Alves Costa, 1978-

Z27c      A cultura popular nas aulas de educação física : usos e  
apropriações em uma escola pública na Serra-ES / Bethânia  
Alves Costa Zandomínegue. – 2012.

167 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Cultura popular. 2. Educação física. 3. Cotidiano escolar. I.  
Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

**BETHÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE**

**A CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: USOS E  
APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 19 de março de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. André da Silva Melo  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão  
Universidade Federal de Goiás

---

Prof. Dr. Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que viveram  
comigo esse percurso:  
meu marido Fabrício e  
meus filhos Felipe e Eduardo.

## **AGRADECIMENTOS**

Este momento representa a concretização de um sonho, um objetivo que persegui, uma etapa a mais em minha formação. No desejo de compartilhar com aqueles que contribuíram com esse processo, deixo aqui alguns registros de gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço àqueles que, desde o início, estiveram à minha frente e me protegeram, me defenderam, me consolaram e me fortaleceram na árdua tarefa de conciliar estudos, família e trabalho. A Deus, o único Senhor e Mestre! À Nossa Senhora Aparecida, pelo exemplo de força e perseverança!

Com muito carinho, admiração e respeito, ao professor André da Silva Mello, por seu profissionalismo, acolhida e empenho na concretização deste estudo. Agradeço as preciosas horas de orientação e de aprendizado. Sou-lhe grata por ter me mostrado, pelo próprio exemplo de vida, que seria possível superar os desafios com persistência e organização. O compromisso com que conduz seu trabalho, o valor à Educação Física e o apreço à Cultura Popular são ensinamentos que levarei para sempre.

A toda minha família pelo apoio, carinho e orações. Aos meus irmãos, Leonardo e Vinícius. À minha cunhada, Lílian. À preciosa Maria Laura. Ao pequeno Davi. Ao meu amado pai, Cleber. Às minhas amigas e intercessoras, vovó Fiota e madrinha Tereza.

De maneira muito especial, à minha mãe, Maria do Carmo, pela força, presença, amparo e solidariedade. Por ter cuidado dos meus meninos quando eu estava aflita na luta para cumprir os prazos. Obrigada, mãe, por ter me dado condições para concluir esta dissertação.

Ao meu esposo, amigo e companheiro de todas as horas, Fabrício, por seu amor e fidelidade à nossa família. Por ter lutado junto comigo pela realização deste mestrado.

Aos meus filhos, Eduardo e Felipe, joias raras da minha vida. Agradeço a paciência e a compreensão com as ausências da mamãe.

Aos amigos do Proreitoria, da Prefeitura Municipal de Vitória, da Universidade Vila Velha (UVV) e da turma de mestrado 2011.

Aos professores: André Mello, Carlos Eduardo Ferraço, Martha Tristão, Otávio Tavares, Valter Bracht e Zenólia Figueiredo pelas colaborações das disciplinas ministradas.

Aos professores José Luiz Cirqueira Falcão e Wagner dos Santos pela disponibilidade e significativas contribuições para a qualificação da pesquisa.

A todos aqueles que participaram deste estudo.

E, com gratidão e ternura especiais, à professora Aline Oliveira Vieira e aos praticantes do cotidiano da EMEF Centro de Jacaraípe, com quem compartilhei momentos de ricas experiências e produção de conhecimentos.

As pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação.

PAULO FREIRE



## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo os usos e as apropriações que os *praticantes do cotidiano* de uma escola pública de Serra/ES fazem da cultura popular no contexto das aulas de Educação Física. Tem como objetivos centrais compreender o consumo produtivo das manifestações provenientes da cultura popular no contexto compartilhado, analisar as figuras do aprender valorizadas pelos praticantes nas relações estabelecidas com essas manifestações e identificar os desafios encontrados para trabalhá-las na escola. Para tanto, adota os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico, em que os dados foram produzidos com os diferentes praticantes presentes no contexto compartilhado (professores, alunos, equipe pedagógica, comunidade local), e utiliza dados provenientes de diferentes fontes, como o diário de campo, narrativas, entrevistas semiestruturadas e em grupo focal, imagens iconográficas, vídeos, redações dos alunos e documentos pedagógicos. No processo de análise, os dados oriundos de diferentes fontes foram articulados, considerando o contexto sociointeracional de sua produção. O consumo produtivo da cultura popular no contexto compartilhado denota os seguintes usos e apropriações: relação da cultura local com a global; valorização da autonomia e da participação dos alunos na construção do saber; produção do “conhecimento em redes”; sensação de pertencimento à comunidade escolar; e abordagem de temas transversais, como gênero e racismo. Nas relações que os praticantes estabeleceram com as manifestações provenientes da cultura popular, as figuras do aprender por eles valorizadas se manifestaram em três dimensões: “imbricação do eu”; “objetivação-denominação” e “distanciação-regulação”. Quanto aos desafios encontrados para a inserção da cultura popular no cotidiano das aulas de Educação Física, sobressaem: os preconceitos associados à religiosidade dos alunos e das famílias; a disputa de poder simbólico entre os professores na autoria dos projetos e no reconhecimento de suas produções; o grau de participação diferenciada dos professores na execução dos projetos relacionados com a cultura popular; e a precária estrutura física da escola.

**Palavras-chave:** Cultura popular. Educação Física Escolar. Cotidiano.

## ABSTRACT

The paper has as study object the uses and appropriations that the *everyday life practitioners* of a public school in the district of Serra/ES make of the popular culture in the context of the Physical Education classes. It mainly aims at understanding the productive consume of the manifestations descendent from the popular culture in the context shared, analyzing the learning figures valued by the practitioners in the relations established with that manifestations and identifying the challenges found to work at schools. To do so, it used the Study with the Everyday Life as theoretical-methodological assumption, which data was produced with the different practitioners present in the context shared (teachers, students, pedagogical team, local community) and it uses data from different sources, like field diary, narratives, semi structures interviews and in focal group, iconographic images, videos, students relations and pedagogical documents. During the analysis process, data from different sources were articulated, considering the socio interactional context of its production. The productive consume of the popular culture in the context shared denotes the following uses and appropriations: relation between the local culture with the global one; valorization of the autonomy and the students' participation in the knowledge construction; production of the "net knowledge"; sensation of belonging to the school community; and the approach of transversal themes, such as, gender and racism. In the relations the practitioners established with the manifestations from popular culture, the learning figures valued by them were manifested in three dimensions: "self-imbrication", "objectification-denomination" and "distancing-regulation". Regarding the challenges found in order to insert the culture popular into daily the Physical Education lessons, it is highlighted: prejudice associated to religion of the students and families; the dispute of the symbolic power among teachers in the authorship of projects and in the acknowledgment of their productions; the level of differed participation of teachers in the performance of projects related to popular culture; and the precarious physical structure of the school.

**Keywords:** Popular culture. School Physical Education. Daily life.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	— Vista do mar de Jacaraípe, observada do terraço onde são realizadas as aulas de Educação Física.....	70
Imagem 2	— Fachada do prédio da EMEF Centro de Jacaraípe.....	75
Imagem 3	— Corredor onde eram ministradas as aulas de Educação Física.....	76
Imagem 4	— Terraço: parte descoberta com proteção de telas e grades.....	78
Imagem 5	— Alunos realizando atividades de Educação Física na parte coberta do terraço.....	79
Imagem 6	— Grafites realizados pelos alunos no espaço das aulas de Educação Física.....	80
Imagem 7	— Alunos participantes do grupo focal.....	84
Imagem 8	— Grafites produzidos pelos alunos da 4ª série.....	89
Imagem 9	— Mães confeccionando brinquedos populares com os filhos.....	94
Imagem 10	— Mães fazendo pintura facial no dia da Mostra Cultural.....	94
Imagem 11	— Alunos dançando frevo, samba, maculelê e tocando casaca.....	96
Imagem 12	— Chapéu de sambista, boneco de Olinda, coreografia de Axé e "casacas" produzidos pelos alunos.....	96

Imagem 13 — Painel da Mostra Cultural.....	97
Imagem 14 — Circulação de pessoas no dia da Mostra Cultural.....	97
Imagem 15 — Pais e alunos no interior da escola para apreciação dos trabalhos apresentados.....	98
Imagem 16 — Cartazes com as marcas dos alunos.....	100
Imagem 17 — Cartazes sem as marcas dos alunos.....	100
Imagem 18 — Alunos representando desfile de carnaval.....	101
Imagem 19 — Manifestação de dança de rua no recreio.....	108
Imagem 20 — Jogos e brincadeiras populares no momento do recreio.....	108
Imagem 21 — Registro do trabalho de Educação Física deixado no quadro da sala de aula.....	112
Imagem 22 — Meninos e meninas dançando na aula de Educação Física.....	114
Imagem 23 — Meninas dançando no espaço central e os meninos dançando na mureta.....	115
Imagem 24 — Meninos saltando da mureta para ocupar o espaço central.....	115
Imagem 25 — A professora Kátia corrigindo os cartazes dos alunos sobre suas origens e identidades.....	121

Imagem 26 — Alunos produzindo grafite e letras de "músicas de rua".....	125
Imagem 27 — Grafites produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física....	126
Imagem 28 — Pesquisas sobre cultura popular produzidas pelos alunos em diferentes disciplinas.....	127
Imagem 29 — Materiais da Educação Física.....	134
Imagem 30 — Alunos da escola e a pesquisadora.....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Distribuição dos 85 textos nas fontes consultadas.....	55
Gráfico 2 — Fluxo das produções sobre cultura popular na Educação Física Escolar publicadas no período de 1994 a 2011.....	56
Gráfico 3 — Número absoluto dos conteúdos/temáticas dos trabalhos analisados	59
Gráfico 4 — Percentual dos conteúdos/temáticas nos trabalhos analisados.....	59
Gráfico 5 — Natureza dos textos publicados nas fontes consultadas.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Sistematização dos conteúdos/temáticas em categorias de análise.....	58
Quadro 2 — Organização das abordagens em grupos.....	61
Quadro 3 — RBCE (1979-2011/1).....	157
Quadro 4 — Revista Movimento (1994-2011/1).....	160
Quadro 5 — Revista Motriz (1995-2011/1).....	161
Quadro 6 — Nuteses (1994 - 2011/1).....	166

## **LISTA DE SIGLAS**

COHAB – Companhias de Habitação Popular

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa em Estatística Aplicada

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUTESSES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNIUBE - Universidade de Uberaba



## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

<b>1</b>	<b>DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	17
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	19
1.2	QUESTÕES NORTEADORAS.....	26
1.3	OBJETIVOS.....	27
1.4	ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	27

### CAPÍTULO II

<b>2</b>	<b>CULTURA(S): TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CONCEITO</b> .....	29
2.1	CULTURA POPULAR.....	37
2.2	CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO.....	43

### CAPÍTULO III

<b>3</b>	<b>CULTURA POPULAR: O CONTEXTO E O DEBATE NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	50
----------	--	----

### CAPÍTULO IV

<b>4</b>	<b>OS ESTUDOS COM O COTIDIANO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	67
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	70
4.2	OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	82

### CAPÍTULO V

<b>5</b>	<b>USOS E APROPRIAÇÕES DA CULTURA POPULAR: AS ARTES DE FAZER DOS PRATICANTES DO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	89
----------	---	----

### CAPÍTULO VI

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147

	<b>APÊNDICES</b> .....	156
--	------------------------	-----

## CAPÍTULO I

---

### 1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho tem como objeto de estudo os usos e as apropriações que os *praticantes do cotidiano*<sup>1</sup> de uma escola pública fazem da cultura popular no contexto das aulas de Educação Física.

O interesse em pesquisar cultura popular é decorrente da minha atuação como professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Em minha experiência pessoal de intervenção pedagógica com os conteúdos relacionados com a cultura popular, expressos pela dança, capoeira, jogos e brincadeiras populares, noto que os alunos demonstram grande interesse em participar das aulas de Educação Física. Há um alto nível de adesão quando as aulas são mediadas pelas manifestações provenientes da cultura popular. Esse interesse se revela nos comportamentos e nos relatos espontâneos que os alunos apresentam em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, demarcados por meio de expressões da cultura juvenil, como “massa”, “irado”, “demorô” etc.

Além disso, percebo no cotidiano das práticas pedagógicas na escola, a apropriação e a ressignificação da cultura popular, que se explicitam em diferentes *espaços/tempos*<sup>2</sup> escolares, como nas rodinhas de dança que ocorrem no recreio, nas coreografias desenvolvidas nas aulas de Educação Física e nas rodas de capoeira que acontecem frequentemente. Alguns professores regentes e funcionários sinalizam a mudança de comportamento dos alunos em relação à escola. Mediados pelas manifestações oriundas da cultura popular, elevam a sua autoestima e o sentimento de pertencimento ao contexto escolar. As constatações empíricas, decorrentes da minha prática pedagógica me motivaram a compreender

---

<sup>1</sup> Conceito formulado por Michel de Certeau (1994) e utilizado nos *Estudos com o Cotidiano* para designar os “atores” – alunos, pais, professores, equipe pedagógica – que produzem as práticas sociais em diferentes contextos culturais.

<sup>2</sup> Inspirada pelas maneiras de escrever dos autores por nós estudados, Alves (1998) e Ferraço (2008a), tomamos a liberdade de unir algumas palavras para expressar o significado de uma e de outra, entendendo que essa associação expressa a perspectiva teórico-metodológica aqui assumida.

as razões pelas quais os alunos estabelecem uma relação positiva, marcada pelo interesse e pela identificação com as manifestações populares.

Essa experiência pessoal desencadeou algumas reflexões que culminaram com a minha inserção no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Ao ingressar no programa, na linha de pesquisa Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física e das Práticas Corporais, vinculei-me ao Grupo de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria)<sup>3</sup>, pois percebi que os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelo grupo convergem com os meus interesses de pesquisa.

O Proteoria desenvolve pesquisas que buscam compreender a maneira como, no Brasil, foi e vêm sendo produzidas teorias/práticas para/na Educação Física. O contato com os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelo grupo possibilitou abordar o meu objeto de estudo a partir das práticas pedagógicas empreendidas no cotidiano dos contextos escolares. Os trabalhos com o cotidiano desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo tratam de diferentes objetos de estudos, mas se aproximam pelo referencial adotado, ou seja, os *Estudos com o Cotidiano* da escola, pautados nos pressupostos de Certeau (1994), Ginzburg (1987, 1989) e Chartier (1990). Algumas pesquisas realizadas pelo grupo versam sobre temas relacionados com: os processos avaliativos presentes no cotidiano escolar (SANTOS, 2005); a produção de saberes docentes no contexto de formação do Estágio Supervisionado (LOCATELLI, 2007); a apropriação e a transformação dos saberes produzidos nas instituições escolares e não escolares de Educação Infantil (NUNES, 2007) e com os currículos praticados (FALCÃO, 2009). Apesar da diversidade temática dos estudos realizados pelo Proteoria, não se tinham, até então, pesquisas que focalizassem a cultura popular como objeto de estudo.

O contato com os pressupostos teórico-metodológicos dos *Estudos com o Cotidiano* permite focalizar a cultura popular sob um prisma que amplia as suas possibilidades de compreensão, superando abordagens que tratam dessa temática de forma superficial, em que as manifestações provenientes da cultura popular são

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa em Educação e Educação Física do Centro de Educação Física da Ufes. Ver: <<http://www.proteoria.org/>>.

banalizadas e reduzidas aos dias festivos do calendário escolar. Essa perspectiva também possibilita avançar na produção do conhecimento, para além das abordagens prescritivas, que dizem como trabalhar com cultura popular sem, no entanto, ir às escolas e considerar as diferentes racionalidades presentes no cotidiano desses contextos.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os debates atuais em torno da crise da/na educação brasileira situam os desafios em uma dimensão que vai além da modernização do ensino, do investimento em novas tecnologias da informação ou da inadequação dos métodos de aprendizagem. Focalizam, principalmente, as transformações rápidas pelas quais o mundo passa e o distanciamento da escola em relação a essas mudanças, que se revela na dificuldade de aprendizagem, no desinteresse por parte dos alunos em relação aos conteúdos estabelecidos pela escola e nos altos índices de reprovação e evasão escolar. O relatório sobre a educação brasileira, realizado pelo Instituto de Pesquisas Estatísticas Aplicadas (Ipea), em 2010, revela essa disparidade entre a escola e a sociedade:

Além de ainda haver uma porcentagem residual de crianças e jovens fora da escola, entre os matriculados há os que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionados à **qualidade do ensino**, à gestão das escolas e **sistemas de ensino**, às condições de acesso e permanência e às **desigualdades sociais** dos próprios alunos e de seus familiares. Um dos maiores desafios é a melhoria da qualidade do ensino para todos os níveis e modalidades da educação brasileira, prestando atenção redobrada às **novas necessidades de conhecimentos** e habilidades requeridas no atual processo de desenvolvimento econômico e social (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010, grifo nosso).

O modelo de educação formal, evidenciado na sociedade brasileira, cria uma sensação de “estranhamento” naqueles que vivem diariamente a escola. São os praticantes do cotidiano, que, muitas vezes, não se reconhecem nesse contexto, gerando um estado de crise. Para Veiga-Neto (2003, p. 110), “[...] a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade”. A crise pressupõe um estado de desequilíbrio, que pode ser apontado como um dos

motivos pelos quais se tem discutido a necessidade de se repensar a escola a partir das relações entre educação e as diferentes culturas, enfatizando sua necessidade de “enraizamento” social.

Destacamos, ainda, a necessidade de formulação de políticas públicas na educação destinadas a superar o modelo padrão e uniforme de ensino, em um contexto social complexo e multifacetado, no qual as escolas estão inseridas, em uma sociedade marcada por profundas diferenças sociais, econômicas e culturais. Ressaltamos outros desafios, como: a seleção de procedimentos de ensino e de conteúdos, que atendam às singularidades e às demandas contingenciais das diferentes realidades educacionais; as relações entre professores e alunos e entre escola e comunidade; a construção de projetos político-pedagógicos que contemplem o diálogo entre o local e o global,<sup>4</sup> dentre outros que, num contexto ampliado, perpassam o cotidiano das escolas e sinalizam a necessidade de melhor adequação dos modelos educacionais.

O modelo de escola predominante na sociedade brasileira afirma um ideal cultural ocidental e eurocêntrico de educação, negligenciando ou se omitindo diante das relações de poder que perpassam pelas diferenças culturais presentes no contexto nacional. Em consequência disso, inibe o reconhecimento das experiências culturais dos alunos e prejudica o diálogo com os saberes locais dos diferentes contextos em que as escolas se inserem. Desse fato decorrem inúmeros conflitos de ordem cultural e social, que levam a escola a dialogar cada vez menos com as diferenças que constituem as identidades dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Ao refletirmos sobre a relação entre escola e sociedade, percebemos que, ao mesmo tempo em que existe um forte valor à escolarização, há uma falta de sintonia entre ambas, indicando a necessidade de estudos que apontem caminhos para estreitar essa relação (VEIGA-NETO, 2003). Para superar essa lacuna, destacamos a importância do diálogo entre a educação e as diferentes culturas. Esse diálogo deve se estabelecer no pensamento pedagógico dos que constroem a escola e se

---

<sup>4</sup> Indicamos as obras de Santos (1999), Ortiz (1993) e Hall (1999) para a compreensão dos processos de globalização e suas influências na contemporaneidade, sobretudo a maneira como penetram nas comunidades e são ressignificados pelos arranjos culturais locais.

desdobrar dentro do espaço escolar como estratégia para a melhoria da qualidade das aulas e o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade local.

Desse modo, para que a escola dialogue com as demandas dos tempos atuais e afirme a sua função social de formar sujeitos social e historicamente situados, é necessário que as práticas pedagógicas contemplem os diferentes aspectos culturais que circulam nesse contexto. Um passo importante para que isso se efetive é o reconhecimento nos currículos escolares dos saberes provenientes dos alunos, pois o processo histórico de formação curricular na escola revela a entrada privilegiada de alguns saberes/conhecimentos, em detrimento de outros, conforme sinaliza a afirmação de Alves e Garcia (1999, p. 35, grifo dos autores):

Alguém (aqueles que têm poder) faz a escolha dos conhecimentos que vão estar na escola e que nela devem ser ensinados. Ou seja, há a seleção daqueles conhecimentos que na escola serão chamados *conteúdos pedagógicos* e que todos deverão aprender. Isto nos leva a reconhecer que outros conhecimentos tiveram a sua entrada proibida na escola [...] pelo menos oficialmente.

Outro fator relevante no processo de redimensionamento da escola, em relação aos interesses culturais, está associado à valorização das ações práticas dos estudantes que, a todo o momento, ressignificam o *espaço/tempo* da escola, num processo de reinvenção cotidiana, em que as suas experiências culturais se afloram e proporcionam oportunidades de relações e de trocas nesse contexto de formação.

Ressaltamos, portanto, que o desenvolvimento de processos educativos que sistematizem e socializem as culturas historicamente produzidas pelo homem são imprescindíveis para o exercício da função social da escola. O crescimento de movimentos sociais questionadores do modelo escolar estabelecido<sup>5</sup> e a inovação dos métodos de investigação e de pesquisa na área educacional, que buscam compreender a educação a partir do reconhecimento das “vozes silenciadas”,<sup>6</sup> indicam que a escola é conclamada a se constituir na perspectiva de culturas diversificadas.

---

<sup>5</sup> Ver Candau (2008).

<sup>6</sup> Os *Estudos com o Cotidiano* focalizam as práticas e discursos que passam despercebidos no cotidiano escolar (OLIVEIRA; ALVES, 2001).

Nesse sentido, a escola de hoje é desafiada a ser mais que um *locus* de transmissão do conhecimento, mas um espaço de promoção de diálogo e reflexões entre os diferentes saberes (científico, popular, escolar) e as diferentes concepções/representações presentes na sociedade brasileira, bem como um lugar de produção do conhecimento, em que as diferenças culturais, políticas e sociais se integram e se atravessam. Portanto, é fundamental que esses eixos de discussão sejam valorizados para que a escola atenda às atuais transformações mundiais e locais. A interlocução entre o conhecimento técnico (acadêmico-científico) e os saberes populares se apresenta como um importante ponto de partida para essa tarefa.

Na Educação Física Escolar, campo de interesse deste estudo, percebemos, nas produções acadêmicas da área e no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, a ênfase na abordagem de determinados conteúdos, em especial das modalidades esportivas, omitindo ou negligenciando o vasto campo de conhecimentos relativos à cultura popular:

Os últimos anos têm sido de afirmação do esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física, ou seja, ainda que outros conteúdos penetrem as aulas, o esporte compõe a Educação Física, cada vez mais, como elemento central (FARIA, 2004, p. 132).

Estudos, como o de Bôas, Fontanella e Pereira (2000), apontam o ensino do futebol, do basquete, do vôlei e do handebol como conteúdos hegemônicos nessa disciplina, que se sobressaem em relação a outras possibilidades pedagógicas. Desse modo, a cultura esportiva, que tem os seus códigos e seus símbolos universalmente compartilhados, predomina nas aulas de Educação Física Escolar:

Ao longo das duas últimas décadas, principalmente, o esporte vem se consolidando como parte essencial e indispensável nos planejamentos e conteúdos das aulas de Educação Física, e as modalidades mais utilizadas nos meios educacionais são as coletivas, destacando-se o handebol, o basquetebol, o voleibol e o futebol (BÔAS; FONTANELLA; PEREIRA, 2000, p. 88).

A própria constituição física dos espaços destinados a essa disciplina, configurada por quadras poliesportivas, em grande parte das escolas, induz à abordagem dos esportes, em detrimento de outras possibilidades de manifestações da cultura de movimento. Cabe ressaltar que não estamos negando o esporte como conteúdo da

Educação Física, mas questionando a sua primazia em relação às outras manifestações culturais.

Betti (2002), em estudo acerca da evasão dos alunos do Ensino Médio das aulas de Educação Física das escolas da rede pública estadual de São Paulo, constatou que, ao desconsiderar as mudanças de caráter psicossociais por que passam os adolescentes, a Educação Física perpetua modelos pedagógicos de décadas atrás e repete os mesmos conteúdos de ensino ao longo dos diferentes níveis de escolarização. O autor evidenciou que, fora da escola, esses sujeitos praticam atividades relacionadas com a cultura de movimento, entretanto muitos adolescentes se negam a participar das aulas de Educação Física no contexto escolar. O estudo destaca a necessidade de a Educação Física “[...] estreitar as relações entre teoria e prática e inovar pedagogicamente, a fim de seguir contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2002, p. 73). A concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados em correspondência às atuais transformações históricas e sociais.

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la [...] em benefício da qualidade da vida (BETTI, 2002, p. 75).

A fim de contribuir com o processo de estreitamento da relação entre escola e comunidade, este estudo busca compreender os “possíveis” de uma escola pública que, em seu processo de reinvenção cotidiana, almeja superar parte dos desafios que a cercam no diálogo com os elementos da cultura popular, valorizados pelos alunos e reconhecidos no espaço escolar como potencial à educação. Nessa perspectiva, a cultura popular é vista como um:

[...] campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, remete a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos relacionados à ‘história não contada’ dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao *ethos* do povo oprimido, enfim, a cultura dos excluídos do nosso país (ABIB, 2006, p. 13, grifo do autor).



O entendimento aqui atribuído à cultura popular se constitui na perspectiva da produção de sentidos e significados dos seus praticantes, formulados por Certeau (1994), que afirma que a cultura só faz sentido para os que dela se apropriam, a partir dos “usos” e dos “significados” a ela empreendidos.

Pretendemos dar visibilidade às práticas de produção de sentidos e significados produzidos pelo uso da cultura popular, especialmente nas aulas de Educação Física da escola compartilhada. Identificaremos a maneira como essa produção, materializada na dança de rua, nos jogos e nas brincadeiras, também se revela em outros espaços da escola, como nas salas de aulas e no recreio. Focalizaremos nossas reflexões nas contribuições da Educação Física para a valorização dos saberes locais, da história e das culturas da região, que identificam os alunos e constituem a escola como um *espaço/tempo* apropriado à reflexão e ao diálogo entre diferentes *saberes/conhecimentos* advindos das manifestações culturais.

Embora, de maneira tímida e não linear, seja possível perceber a presença da cultura popular nas aulas de Educação Física e nas produções acadêmicas da área,<sup>7</sup> essa apropriação ocorre, na maioria das vezes, de forma “folclorizada” e “caricata”. Para Duschatzky e Skliar (2000, p. 171), há:

[...] uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista de festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional.

Entendemos que a inserção da cultura popular no contexto da educação formalizada e nas aulas de Educação Física pode superar modelos que a tratam de forma superficial e contribuir para uma perspectiva de reinvenção cotidiana da escola, na medida em que oportuniza a valorização dos saberes locais, fundamentais para que a educação cumpra os princípios e fins propugnados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, art. 3º),<sup>8</sup> que prevê, dentre outras questões,

---

<sup>7</sup> Ver APÊNDICES A, B, C e D, que listam as publicações científicas da Educação Física, identificadas a partir do levantamento realizado nas principais fontes da área e que trazem a relação entre cultura popular e Educação Física na escola.

<sup>8</sup> Ver Títulos I “Da Educação” e II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É preciso estar atento aos “modos” como os praticantes do cotidiano se apropriam dos saberes relacionados com a cultura popular, as resistências que se apresentam no dia a dia das práticas pedagógicas para efetivação desses conhecimentos, as possibilidades de ampliação do diálogo entre as diferentes dimensões culturais, presentes no contexto escolar e com a valorização dos saberes locais, advindos da experiência do aluno e das práticas sociais.

Partimos da convicção de que a estruturação da escola, bem como a sua organização diária, instituídas pelas “estratégias de poder”, não impedem o potencial inventivo dos professores e dos alunos no dia a dia de suas práticas. Esses praticantes, por meio de ações “táticas”, trazem suas marcas<sup>9</sup> para dentro da escola e, em um processo dinâmico, criam, recriam, burlam ou subvertem as estratégias, construindo seus “espaços” de identificação (CERTEAU, 1994).

Neste estudo, interessa-nos compreender esse movimento dinâmico de estratégias e táticas que, produzidos na coletividade dos praticantes, se constituem em movimentos que engendram novas estratégias e garantem “espaços”<sup>10</sup> de novas formas de poder. São conquistas e inovações de um processo de reinvenção diária, que exerce influência e marca o lugar de poder, tornando-se parte dele (ALVES, 1998).

São esses *saberes-fazer*s, presentes no universo dos praticantes da escola e revelados pelos usos e apropriações recorrentes desse potencial criativo que, para nós, revelam a escola como um *espaço/tempo* de possibilidades que favorecem as relações dialógicas, intersubjetivas e culturais, num mundo repleto de transformações, além de promover a “relação com os saberes”<sup>11</sup> produzidos no ambiente escolar.

---

<sup>9</sup> Ver Alves (1998).

<sup>10</sup> Conceitos formulados por Certeau (1994) e utilizados neste estudo.

<sup>11</sup> A discussão sobre a “relação com o saber” será aprofundada neste estudo por meio das contribuições de Bernard Charlot (2000).

Para tanto, adotamos a perspectiva dos *Estudos com o Cotidiano*,<sup>12</sup> enfatizando nossa intenção de vivenciar, experienciar e produzir *com* os praticantes do cotidiano<sup>13</sup> suas artimanhas inventivas, que buscam estreitar relações entre a escola e a cultura que os identifica. Acreditamos que outra perspectiva de pesquisar *sobre* não nos permitiria alcançar o que objetivamos, pois, de acordo com Ferraço (2003, p. 162), pesquisar *sobre* “[...] sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro”, fato que se contrapõe ao que perspectivamos.

## 1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Este estudo foi norteado pelas seguintes questões:

Quais são os usos e as apropriações que os praticantes do cotidiano fazem das manifestações provenientes da cultura popular nas aulas de Educação Física e em outros *espaços/tempos* escolares?

Quais são as *figuras do aprender*<sup>14</sup> valorizadas pelos alunos e professores na relação com os saberes associados à cultura popular no contexto compartilhado?

Quais os desafios encontrados no cotidiano da escola para a mediação pedagógica com as manifestações advindas da cultura popular nas aulas de Educação Física?

---

<sup>12</sup> Certeau (1994, 1995), Alves (1998, 2001), Ferraço (2008a, 2008b).

<sup>13</sup> Como Pais (2003, p. 28), compreendemos que o cotidiano não se reduz à rotina e/ou à mesmice: “[...] no nada de novo do cotidiano que encontramos condições e possibilidades de resistência”, portanto, ideal às práticas inventivas e inovadoras.

<sup>14</sup> As figuras do aprender constituem o resultado da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto do saber/conhecimento. Segundo Charlot (2000), o ato de aprender assume muitas formas às quais chamou figuras do aprender que se inter-relacionam: a relação epistêmica com o saber, a relação de identidade com o saber e a relação social com o saber. Aprofundaremos essa discussão no Capítulo V.

### 1.3 OBJETIVOS

- a) compreender os usos e as apropriações que os praticantes do cotidiano de uma escola pública de Serra/ES fazem das manifestações provenientes da cultura popular nas aulas de Educação Física e em outros *espaços/tempos* escolares;
- b) identificar as figuras do aprender valorizadas pelos praticantes do cotidiano (alunos/professores) na relação com os saberes associados à cultura popular no contexto compartilhado;
- c) discutir os desafios encontrados no cotidiano compartilhado para a mediação pedagógica com as manifestações advindas da cultura popular nas aulas de Educação Física.

### 1.4 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos, este estudo seguirá o seguinte itinerário:

No Capítulo I, delimitamos o objeto de estudo, a nossa aproximação a ele e a sua contextualização, indicando as questões norteadoras, os objetivos e o itinerário da pesquisa.

Posteriormente, no Capítulo II, discutiremos o conceito de cultura, evidenciando a construção histórica desse termo e a sua relação com a educação. Ao final deste capítulo, analisaremos diferentes perspectivas acerca da cultura popular, indicando o viés assumido neste estudo.

No Capítulo III, denominado *Cultura popular: o contexto e o debate na Educação Física*, apresentaremos as produções acadêmicas do campo da Educação Física sobre a temática cultura popular, veiculadas nas seguintes fontes: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Motriz* e no *Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial* (Nuteses).

No Capítulo IV, intitulado *Os estudos com o cotidiano como pressuposto teórico-metodológico*, focalizaremos a perspectiva que orientou as nossas reflexões, o contexto da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos empregados para a produção e análise dos dados.

No Capítulo V, *Usos e apropriações da cultura popular: as artes de fazer dos praticantes do cotidiano escolar*, analisaremos o consumo produtivo das manifestações provenientes da cultura popular no contexto compartilhado, as figuras do aprender valorizadas pelos praticantes nas relações estabelecidas com essas manifestações e os desafios encontrados para trabalhá-las na escola.

Nas Considerações Finais, retomaremos as questões centrais que conduziram este estudo, para que, com base nas análises empreendidas, possamos contemplar os objetivos propostos e indicar novas possibilidades de reflexões sobre a temática.

## CAPÍTULO II

---

### 2 CULTURA(S): TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CONCEITO

Neste capítulo, inicialmente, apresentaremos a trajetória histórica do conceito de cultura, que, no contexto das Ciências Humanas, assume uma flexão plural: cultura(s),<sup>15</sup> dadas as suas diversificadas formas de interpretação. Posteriormente, discutiremos a relação entre cultura e educação e a compreensão do conceito de cultura popular assumido neste estudo.

Em um primeiro momento, utilizaremos as análises de Denys Cuche (1999), presentes em sua obra *A noção de cultura nas ciências sociais*, para identificar a genealogia e o processo histórico de desenvolvimento do conceito de cultura. Em seguida, procuraremos nos valer dos pressupostos estabelecidos por Chartier (1990) e Certeau (1994), para analisar o conceito de cultura na perspectiva da História Cultural. Por fim, abordaremos esse conceito na lógica da “circularidade cultural” (GINZBURG, 1987), para demarcar a noção de cultura popular que assumimos.

Ao longo da história, a palavra cultura se apresenta impregnada de diferentes sentidos e significados. Sua origem ocorreu na França, no século XVI, ligada ao cultivo da terra. Denys Cuche (1999) empreende uma análise da genealogia da palavra, partindo de sua origem e evolução, o que favorece compreender o sentido atual desse conceito e seu uso no campo das Ciências Sociais. O autor afirma que, até o século XVIII, a evolução do conteúdo da palavra transpassa o sentido de cultura da terra para o sentido figurado de cultura do espírito e, posteriormente, a palavra passa a ser utilizada para designar a formação, “a educação do espírito” e se inscreve, plenamente, na ideologia do Iluminismo, associada à ideia de progresso, de evolução, de educação e de razão, que norteia o pensamento da época.

---

<sup>15</sup> A palavra “cultura” será utilizada no plural, cultura(s), no sentido proposto por Certeau (1995): “A cultura no plural”.

Em relação ao contexto iluminista, Cuche (1999) ressalta o surgimento da palavra civilização que, com um significado muito próximo à noção de cultura, reflete as mesmas concepções fundamentais, ou seja, remete-se a uma perspectiva progressista da história, designando o afinamento dos costumes, o processo que tira o homem da irracionalidade e da ignorância.

Apesar de, no contexto francês, as noções de cultura e civilização evidenciarem um sentido universal, pautado sob a ótica do Iluminismo, o autor ressalta que, no contexto alemão, surge um sentido particular, advindo da burguesia intelectual, que criticava a aristocracia alemã. Os pensadores burgueses, oriundos do meio universitário, criticavam o fato de os príncipes dedicarem parte do seu tempo a imitar as maneiras “civilizadas” da corte francesa e por terem abandonado as artes e a literatura.

Por sua influência política, os intelectuais alemães burgueses impõem seus ideais de governo. Segundo eles, a razão e o conhecimento devem constituir os pilares da sociedade. Nesse sentido, Cuche descreve que tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência, refinamento superficial, pertence à civilização. Por meio desse ideal disseminado, a cultura se opõe, então, à civilização. Logo, fortalece a ideia de que “[...] a nobreza da corte, se ela é civilizada, tem singularmente uma grande falta de cultura” (CUCHE, 1999, p. 25).

Os estudos de Cuche (1999) indicam que, quando os alemães disseminaram a ideia de *Kultur*, como maneira ideal e como um conjunto de aspectos sociais que consideravam superiores, a noção de cultura constituiu-se em um modelo universal, como se existisse um único padrão a ser seguido. Tudo o que não se enquadrava nesse padrão passou a ser, então, considerado inferior, portanto “fora” da cultura. Nesse contexto, a educação integra-se ao conceito de cultura, em que os homens “cultos” se tornam, similarmente, compreendidos como “educados”, atingindo, da mesma forma, uma dimensão universal.

Nessa perspectiva, tanto a cultura quanto a educação adquirem um caráter regulador de comportamentos e ações, aos quais os indivíduos precisam se submeter para serem bem-aceitos dentro do modelo padrão.

E, sob o manto de um pretenso humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico. De certa maneira, as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia monoculturalista. Mas isso não teria os efeitos que teve se, além de ser essa uma tarefa atribuída à escola, o Estado não tivesse tomado a escola como a instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade. Assim, assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível (VEIGA-NETO, 2003, p.10).

O ideal alemão disseminado ainda pode ser apontado como um dos fatores relevantes para a diferenciação entre culturas, presente nas estruturas sociais; para a idealização do modelo cultural e para a predominância do saber fundamentado na cultura produzida pelos estratos sociais superiores, no processo de educação formal (escola). A partir desse ideal, surgem os elementos que podem justificar as variações entre “alta e baixa cultura”. Como observado por Sttiger (2009), a alta cultura passa a ser considerada modelo, relacionado com os homens superiores que, sendo cultos, se diferenciam daqueles que “não têm cultura”.

Johann Gottfried Herder (*apud* CUCHE, 1999, p. 27) identificou que, em vez de classificar “cultura”, no singular, como idealizado pela burguesia alemã, dever-se-ia pensar em “culturas”, no plural. Esse autor, em 1774, manifestou-se sobre a “[...] diversidade de culturas, riqueza da humanidade e contra o universalismo uniformizante do Iluminismo, que ele considerava empobrecedor”, caracterizando, assim, os argumentos iniciais para introduzir a noção de *relatividade cultural*.

Com o surgimento de novas disciplinas científicas, como a Sociologia e a Etnologia, ao longo do século XIX, buscaram-se respostas objetivas à questão da diversidade humana, dos povos e dos costumes. Nesse contexto, o conceito de cultura emerge



“[...] como instrumento privilegiado para pensar este problema e explorar as diferentes respostas possíveis” (CUCHE, 1999, p. 34). Nesse caso, a ideia não é definir o que deve ser ou não cultura (como ocorrido na França e na Alemanha), mas compreender o que é cultura a partir da maneira como ela se manifesta nas diferentes sociedades humanas.

No âmbito da Antropologia, Edward Tylor (1871) oferece a primeira definição etnológica para a palavra cultura, expressando o desejo de oferecer resposta à questão da diversidade, que não se embasasse na diferença de raças. Ele reconhece a cultura como expressão da totalidade da vida social do homem:

Cultura e civilização [...] são um conjunto **complexo** que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 2, *apud* CUCHE, 1999, p. 38, grifo nosso).

Franz Boas (2004, p. 38) apresenta uma visão diferenciada em relação àquela concebida por Tylor (1871). Ele se esforça em “[...] esclarecer as complexas relações de cada cultura individual”, na tentativa de compreender as diferenças entre as diversas culturas. O autor ratifica que a diferença fundamental entre grupos humanos é de origem cultural e não racial. Laraia (1996, p. 38-39) afirma que Boas “[...] desenvolveu o particularismo histórico [...] segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou”. O que se percebe, de maneira subjacente, é uma noção de cultura compreendida como um conjunto de significações possíveis de serem interpretadas e que, por meio de uma estrutura de organização social, favorecem a convivência coletiva.

Na concepção de Geertz (1989, p. 3), Tylor apresenta uma visão *universalista* de cultura, ao interpretá-la a partir de um “[...] todo mais complexo”. Todavia, estudos na Antropologia têm se preocupado em limitar e especificar o conceito de cultura, no sentido de estabelecer a sua importância. Assim, o autor considera a cultura como algo adquirido, caracterizado por sua dimensão coletiva, que independe de hereditariedade biológica. O autor também busca uma análise mais particular e especializada, para substituir aquela definição apresentada anteriormente por Tylor

(1871), que pressupõe que a cultura seja esse conjunto complexo, universal, válido para todos os homens.

Com a proposta de uma Antropologia interpretativa, Geertz (1989) tem sido referência para estudos contemporâneos relativos à cultura. Para ele, a cultura é compreendida como “[...] um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 62). Vista como um sistema organizado de símbolos, a cultura torna-se aquilo que orienta as relações entre os homens (palavra, gesto, ação...), dando sentido aos *modos de vida* dos diferentes grupos sociais. Esses símbolos, de acordo com Geertz (1989), possuem significados que são construídos continuamente pelo homem, facilitando o intercâmbio entre grupos sociais. Esses significados são interpretáveis, atingindo o campo da subjetividade, conferindo à cultura um caráter contínuo e dinâmico, de constantes transformações.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise [...] como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

E acrescenta:

[...] como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos [...]; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível (GEERTZ, 1989, p. 10).

Cuche (1999, p. 45) compartilha das ideias de Geertz, quando considera que “[...] um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural”. Nesse caso, a ideia da diversidade humana, dos costumes e dos povos se justificaria pelo contexto da particularidade do costume, contrapondo-se àquela ideia de universalidade, antes apontada.

Considerando a análise aqui apresentada da evolução histórica e das diferentes concepções do conceito de cultura, vale ressaltar que, de acordo com Cuche (1999), no campo da Antropologia sociocultural, predomina o entendimento de cultura como aquilo que expressa, à sua maneira, as diversificadas formas de organização social,

nas quais se geram *diferenças*, mas não *graus* de superioridade/inferioridade entre elas.

Como observado, ao longo do século XIX, buscou-se uma resposta objetiva à questão da diversidade humana, em que o conceito de cultura foi alvo de muitas interpretações, dado o anseio em elucidar questões relativas à diversidade. Do mesmo modo, nos anos de 1980, algumas inquietações surgem entre os historiadores franceses, que procuravam afirmar um novo projeto intelectual para a História Cultural,<sup>16</sup> pautado na compreensão das práticas de representação que constroem o mundo. Esse novo projeto tem no historiador Roger Chartier um dos seus maiores representantes, pois, a partir de suas ideias, fundamentaram-se os conceitos de “práticas e de representações”, que contribuíram (e ainda contribuem) para o aprofundamento das questões e dos estudos relacionados com a cultura.

Para Chartier (1990, p. 16), o objetivo da História Cultural é “[...] identificar como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Nessa perspectiva, os estudos direcionam-se aos mais variados campos temáticos associados à noção polissêmica de cultura. Dentre as possibilidades, inserem-se estudos relativos à cultura popular, à cultura letrada, às representações e aos sistemas educativos. Portanto, a noção de *História da Cultura*, que não se limita a analisar apenas a produção cultural artística, oficialmente reconhecida, contribui para a expansão dos objetos de estudos historiográficos e passa a atrair o interesse de pesquisadores dos mais diversos campos teóricos.

Chartier (1990) ressalta que a História passa a ter novos objetos de investigação (o indivíduo, seu corpo, suas crenças, sua atitude perante a vida e a morte, os rituais, os costumes, a tradição, o contexto), enfim, são vários novos olhares e novas maneiras de tratá-los, o que amplia a legitimidade científica desses estudos e confere à(s) cultura(s) uma maior dimensão de análise.

---

<sup>16</sup> A História Cultural é um campo historiográfico que se torna mais evidente a partir das últimas décadas do século XX. É entendida no sentido de uma história da cultura que não se limita a analisar apenas a produção cultural oficialmente reconhecida. Designa-se a toda historiografia que tem se voltado para o estudo de uma determinada sociedade historicamente localizada (CHARTIER, 1990).

Assim, a cultura (ou as diversas formações culturais) passa a ser também examinada pelas práticas e representações, ou seja, respectivamente pelos “modos de fazer” e os “modos de ver” dos sujeitos produtores e receptores de cultura, que naturalmente circulam entre esses dois polos (CHARTIER, 1990).

Nesse novo universo de abrangência da História Cultural, ou História da Cultura, as noções de linguagem (ou comunicação), práticas (práticas culturais realizadas pelos seres humanos entre si e com o mundo) e representações se revelam muito próximas à noção de cultura. De acordo com Chartier (1990), as *práticas* são definidas como costumes e modos de convivência que geram produtos culturais, no sentido literário e artístico, e criam também padrões de vida cotidiana (cultura). *Representações* são as maneiras como os indivíduos e a sociedade concebem (representam) a realidade e de como essa concepção orienta suas práticas sociais.

As noções de práticas e representações ainda estão em elaboração no campo da História Cultural, porém ambas têm possibilitado novas perspectivas para o estudo historiográfico da cultura, pois juntas permitem abarcar um conjunto maior de fenômenos culturais. Com esses conceitos, os pesquisadores buscam novas formas de interpretação dos fenômenos culturais, sociais, penetrando nas relações das práticas produzidas pelas representações que dão sentido ao mundo.

No campo de estudos da História Cultural, destacamos outro historiador francês, Michel de Certeau, que se dedicou a analisar as construções culturais por meio do cotidiano. Chartier e Certeau se empenharam em compreender a cultura ou as diversas formações culturais, por meio da relação entre os “usos” e os “costumes” característicos de determinada sociedade. Ambos dão ênfase aos mecanismos de produção dos objetos culturais, bem como de recepção e consideram que a recepção de cultura(s) é também uma forma de produção cultural.

Os estudos empreendidos por Certeau (1994, p. 13), expressos na obra *A invenção do cotidiano*, concentra atenção nos minúsculos espaços do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos (bens culturais) para a “[...] criação anônima, nascida da prática do desvio, no uso desses produtos”. Nessa lógica, Certeau (1994) identifica que há diversas “maneiras de viver com” o que nos é imposto

(representado) e que geram diferentes formas de *consumo* e de *produção*. São as maneiras como os usuários operam os produtos culturais oferecidos, os usos individuais e as “artes de fazer” que despertam interesse nesse autor.

Portanto, não só a produção dos objetos culturais, mas também os mecanismos de recepção são relevantes nessa perspectiva de estudos culturais. A ideia de consumo produtivo, trazida por Certeau (1994), aponta que a recepção também é um modo de produção cultural.

Sobre essas diversas maneiras de apropriação cultural dos atores sociais, vale ressaltar também que,

[...] por mais padronizado que seja o produto de uma emissão, sua recepção não pode ser uniforme e depende muito das particularidades culturais de cada grupo, bem como da situação que cada um vive no momento da recepção (CUCHE, 1999, p. 159).

Nesse sentido, podemos perceber a identidade cultural de um grupo social como fator que interfere nas diversas formas de apropriação e representação.

Ginzburg (1987) propõe uma reflexão sobre a relação entre os bens culturais produzidos nas camadas populares e aqueles provenientes dos estratos economicamente mais elevados da sociedade. O autor faz um questionamento: até que ponto os primeiros estariam subordinados aos segundos? Ele ressalta a hipótese, inicialmente proposta por Mikhail Bakhtin, de haver um movimento de *circularidade*, entre os diferentes estratos sociais produtores de cultura, ou seja, uma interlocução, feita de influências recíprocas. Ginzburg (1987, p.17) questiona se, de fato, “[...] é possível falar em circularidade entre os dois níveis de cultura”, em uma influência recíproca entre a cultura produzida nas “classes subalternas” e a “cultura dominante”. De acordo com o autor, às “classes subalternas” é atribuída “[...] ora uma passiva adequação aos subprodutos culturais distribuídos pelas classes dominantes [...], ora uma tácita proposta de valores [...], ora um estranhamento absoluto” (GINZBURG, 1987, p. 24).

No entanto, o autor nos aponta o fato de haver uma *defasagem* no uso que o consumidor (o que usa os produtos) faz em relação aos produtos (ordem cultural

que se impõe sobre ele), ou seja, uma lacuna que se estabelece a partir do relacionamento “circular”, dos usos e das apropriações culturais. No mesmo sentido, Cucche (1999, p. 151) descreve que os usos e as apropriações que o sujeito estabelece entre si e o que “consome” devem ser analisados, pois, “[...] por estas maneiras de fazer, os consumidores dão outras funções aos produtos padronizados”. E, de acordo com Ginzburg, há uma tendência de “[...] conduzir o desconhecido, ao conhecido, ao familiar” (GINZBURG, 1987, p. 24).

A diversidade dos povos e dos costumes ainda se faz presente em nossas estruturas sociais e, desde o século XIX, como descrito, já se apresentava como um grande desafio a ser superado. Hoje é bastante aceita a “[...] noção de cultura compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento” (CUCHE, 1999, p. 11). No entanto, o esforço empreendido pelas disciplinas científicas da Sociologia, Etnologia, Antropologia, História e outras foram (e continuam sendo) primordiais para a melhor compreensão do emaranhado de significados que envolvem a cultura. Também hoje, a tendência nas ciências humanas é compreender a pluralidade de culturas do que uma única cultura e, a partir daí, pensá-la de forma generalizada.

Nesse caso, o que priorizamos é o estudo da relação dos diversos entendimentos de cultura, as práticas, as representações sociais, os usos, os costumes produzidos pelos diferentes sujeitos integrantes dessa sociedade diversa e plural, presente na escola, ou seja, no espaço institucionalizado do encontro, da relação, da transmissão e de perpetuação da(s) cultura(s).

## 2.1 CULTURA POPULAR

Há inúmeras abordagens e maneiras de compreender o popular. Dentre as várias possibilidades existentes, focalizaremos as reflexões sobre cultura popular desenvolvidas por Michel de Certeau (1994), Carlo Ginzburg (1987) e Roger Chartier (1990), que formularam suas ideias sobre o tema na perspectiva da História Cultural. O uso que faremos do termo cultura popular se dará no sentido proposto por

Certeau (1994, 1995), para quem a cultura só faz sentido para os que dela se apropriam, imprimindo usos e significados específicos.

Certeau, Ginzburg e Chartier compartilham da ideia de que é difícil a tarefa de conceituar cultura popular. Em linhas gerais, por meio de variadas perspectivas e acepções, a cultura popular representaria, para eles, um conjunto de práticas culturais das “camadas baixas”<sup>17</sup> de uma determinada sociedade.

Carlo Ginzburg (1987) traz, na introdução de sua obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*, um estudo crítico de vários autores e obras que versam sobre o tema cultura popular. No entanto, o uso da palavra cultura, no intuito de descrever crenças, atitudes e modos de comportamento das “classes subalternas”,<sup>18</sup> emergiu no âmbito da Antropologia Cultural, porém de maneira tardia, por meio do conceito de “cultura primitiva”.

A relevância de seus estudos está no fato de identificar um movimento duplo que reconhece como cultura tanto os fazeres de povos exóticos, quanto as práticas das “classes subalternas” dos povos civilizados. Para ele: “Só através do conceito de ‘cultura primitiva’ é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ possuíam cultura” (GINZBURG, 1987, p. 17, grifo do autor).

Ginzburg (1987) apresenta um duplo movimento de descoberta, ou de valorização do outro, que contribuiu para superar as concepções muito em voga na época, que viam as práticas culturais das “camadas subalternas” como sombras ou resquícios da “cultura erudita”.

Segundo o autor, essa visão perdurou e se fortaleceu durante muito tempo na história devido a dois fatores: um de ordem ideológica, ou seja, uma concepção elitista de cultura, que considera como originais apenas as crenças e ideias advindas das “classes superiores” - por um processo de difusão, essas ideias são transmitidas

---

<sup>17</sup> Os termos camadas baixas, classes subalternas, cultura primitiva, cultura erudita, classes superiores, classes dominantes, setores subalternos etc. são apresentados entre aspas para designar a forma como foram empregados pelos autores utilizados neste estudo.

<sup>18</sup> Termo utilizado por Ginzburg (1987), assim como baixa cultura, para nomear as produções das classes populares, com menor poder aquisitivo e capital simbólico.

com possíveis perdas e deformações às “camadas subalternas”; o outro fator, constatado por Ginzburg (1987), é de ordem metodológica, em que a dificuldade de se reconhecer e perceber a origem das culturas das “classes subalternas” está no fato de suas produções serem predominantemente orais e as informações teorizadas sobre elas, que se sucederam ao longo do tempo, terem ocorrido por intermédio de fontes escritas por indivíduos que não pertenciam às “classes subalternas”.

Ginzburg (1987) ressalta que, inevitavelmente, a constituição da História Cultural se deu por um processo atravessado por intermediários. Para ele, só recentemente a história vai se aproximar do popular, viabilizando outros meios para dar visibilidade às produções, quase invisíveis, das “camadas mais baixas” da população. A partir dessa constatação, Ginzburg elenca uma série de pressupostos, como a observação de que a cultura não é estática, mas, ao contrário, possui um caráter dinâmico, com possibilidade de “circular” entre os diferentes segmentos da sociedade. Outra importante contribuição que o autor apresenta são as ideias de “pistas e indícios” como potência para a configuração de novas fontes de interpretação histórica dos fenômenos culturais (GINZBURG, 1989).

Para Ginzburg, a cultura popular é, antes de tudo, uma oposição à cultura das “classes dominantes”. A circularidade cultural se refere ao movimento de infiltração dessas diferentes concepções, que geram diferentes produtos culturais e que transitam entre os diversos setores hierárquicos da sociedade. O conceito permite verificar que os discursos dos setores representativos da “cultura erudita” podem permear e moldar as práticas de outros grupos sociais, da mesma forma que, em sentido inverso, os “setores subalternos” atravessam a cultura hegemônica e sobre elas exercem influência (GINZBURG, 1987).

As ideias elaboradas por Ginzburg desencadeiam um movimento no interior da História Cultural, que permite novas maneiras de olhar e interpretar os fatos históricos e os fenômenos sociais. Nessa perspectiva, o historiador Roger Chartier (1990) contribui com nosso entendimento sobre a cultura popular, afirmando que, mediada pelas categorias representação e apropriação, é concebida como prática.



Chartier (1990) aponta o consumo e a produção cultural como fatores determinantes para as diferentes interpretações sobre cultura(s) e critica a tentativa de interpretá-las a partir da existência de hierarquias sociais. A noção de apropriação é composta em harmonia com os pensamentos de Michel de Certeau e defende o consumo cultural como uma produção que, embora não produza nenhum objeto, assinala diversas maneiras de se apropriar dos produtos que são oferecidos aos indivíduos.

Outro conceito, desenvolvido por Chartier, “representação”, indica o modo como as pessoas concebem a realidade e a traduzem sob forma de representações que orientam as suas práticas. A tarefa da História Cultural é compreender como essas representações se transformam em comportamentos sociais ou tradições culturais.

Em linhas gerais, esses conceitos nos mostram que são as diferentes maneiras que cada grupo encontra para se apropriar da realidade que geram as diversas formas de representações culturais. Desse modo, Chartier (1990) sugere o entendimento do conceito de cultura como *práticas*.

Quanto às reflexões sobre o termo cultura popular, Chartier (1995) contribui diretamente ao publicar um artigo denominado *Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico*. Já na primeira frase de seu texto, o autor afirma que “[...] a cultura popular é uma categoria erudita” (p.179). A ideia impressiona, ao mesmo tempo em que demonstra um sentido diferente daquele habitualmente destinado ao termo. A afirmação crítica do autor é decorrente do poder de determinados grupos, que se sobrepõem e definem os outros:

Produzido como uma categoria erudita destinada a circunscrever e descrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita, o conceito de cultura popular tem trazido, nas suas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais [...] com uma alteridade cultural ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos ‘exóticos’ (CHARTIER, 1995, p.179, grifo do autor).

Com precaução de simplificar demais um conceito tão amplo, o autor apresenta dois grandes modelos de descrição e interpretação para agrupar as inúmeras definições para cultura popular: de um lado, ela se apresenta à parte, alheia, encerrada em si mesma; e, de outro, assinala sua distância em relação aos padrões que definem a legitimidade cultural, dos quais ela mesma é privada:

[...] o primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organiza o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes (CHARTIER, 1995, p.179).

Em suas reflexões, Chartier ressalta que, mais importante que classificar os modelos culturais entre “setores” na sociedade, é compreender a forma como a cultura é apropriada pelos indivíduos ou grupos. Dessa maneira, o autor novamente se aproxima dos ideais apontados por Certeau (1994), ao defender que o popular qualifica um *modo* de usar e se relacionar com os bens culturais que circulam na sociedade:

O ‘popular’ não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras (CHARTIER, 1995, p. 184, grifo do autor).

E sobre tais maneiras de usar, manipular e se apropriar dos bens disponíveis, Chartier (1995) reitera que, mesmo que existam normas e hierarquias sociais que se pretendam sobre os indivíduos, não há passividade à dominação e não significa que esses são totalmente submetidos a elas. Para esse autor: “É preciso, ao contrário, postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações” (CHARTIER, 1995, p. 182).

Compreender o conceito de cultura popular, apresentado por Chartier, significa considerar que nem as ideias, nem as interpretações são desencarnadas, pois são as “[...] lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto” (CHARTIER, 1995, p. 185) ao indivíduo que, de fato, interessam a esse historiador.

Assim como Chartier, Michel de Certeau (1994, 1995) direciona o seu olhar aos “usos” que os indivíduos fazem da cultura, aos significados que a ela empreendem e

às invenções que dela deriva em seus “espaços” de criações e descobertas. Para Certeau, o território próprio das ressignificações do popular é o “cotidiano”.

Certeau (1995) também não limita o entendimento de cultura popular em função dos setores da hierarquia social, mas ressalta a *cultura no plural*, como “chave” para a compreensão dos muitos significados a ela empreendidos em função dos *usos* a ela destinados. O autor considera a cultura popular como um conjunto de “maneiras de viver” com as situações de dominação ou, ainda, um modo de resistência à dominação. São as bricolagens, as astúcias, a inventividade e as maneiras de driblar as situações desfavoráveis, que nem sempre se encontram nas produções perceptíveis dos sujeitos.

A cultura popular é entendida por Certeau (1994) como uma cultura *comum* produzida por pessoas comuns em sua vida cotidiana, em suas inventividades diárias, a partir do “uso” e das “maneiras de viver” com os produtos impostos pela ordem econômica dominante.

Michel de Certeau [1980] define a cultura popular como a cultura ‘comum’ das pessoas comuns, isto é, uma cultura que se fabrica no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e renovadas a cada dia. Para ele, a criatividade popular não desapareceu, mas não está necessariamente onde a buscamos, nas produções perceptíveis e claramente identificáveis. Ela é multiforme e disseminada: ‘Ela foge por mil caminhos’ (CERTEAU, 1980, *apud* CUCHE, 1999, p. 150, grifo do autor).

Os conceitos de *estratégias* e *táticas*, elaborados por Certeau (1994), ajudam-nos a entender o ponto de tensão entre o “dominante” e o “dominado”. As *estratégias* representariam o desejo do “dominante” em exercer controle e se traduzem nas normas e modelos sociais de comportamentos, criados pelas instituições de poder. As *táticas*, no entanto, são os modos de fazer e de sobreviver dos “fracos”, ou seja, é o meio subversivo de burlar as regras do jogo social e se traduzem na *arte de fazer* o cotidiano. Desse modo, o popular é, na visão de Certeau (1994), espaço das táticas e da diversidade.

Justamente por considerar o popular como espaço da diversidade, Certeau empreende seu estudo na busca cuidadosa de compreender o uso, o consumo e a produção de cultura nas insinuações silenciosas e quase invisíveis das práticas

cotidianas. Certeau delimita o conceito de cultura popular em função dos meios de controle, produção e disseminação cultural.

Na perspectiva dos autores aqui apresentados, Ginzburg (1987, 1989); Chartier (1990, 1995) e Certeau (1994, 1995), percebemos a ampliação do conceito de cultura e a possibilidade de pensar a cultura popular para além de sua compreensão em modelos culturais tradicionais.

Permeado pela ideia da circularidade cultural apresentada por Ginzburg (1987), o conceito de cultura popular empreendido neste estudo se balizará nas influências recíprocas entre as diferentes culturas, nas quais a cultura popular se pautará na inventividade, nas estratégias de afirmação de identidades, na convivência do dia a dia, nos movimentos protagonizados pelos indivíduos para tornar útil e significativo os produtos culturais que lhes são apresentados para o consumo. São as invenções e reinvenções de modos e coisas, as criações e recriações, as trocas, as negociações que revelam a riqueza cultural gerada no seio desse universo “marginal”.

## 2.2 CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO

Neste tópico, discutiremos a relação entre cultura(s) e educação. Apesar de se tratarem de termos complexos quanto às suas definições, a análise que apresentamos busca compreender a inter-relação desses dois conceitos no cotidiano da educação escolar.

Escola e cultura(s) estabelecem uma estreita relação entre si, em que uma é essencial à existência e manutenção da outra. Trata-se de uma relação complexa, em que a escola atua como interlocutora do saber advindo da(s) cultura(s). Apesar de o termo *cultura* ter sofrido diferentes interpretações, desde sua origem, como descrevem os estudos de Cuche (1999), hoje ainda se apresenta com algumas ambiguidades e está presente nas mais variadas formas da representação social. Fala-se muito em pluralidade cultural, multiculturalismo, diversidade de culturas, cultura popular, cultura da escola, cultura escolar, nas diversas classes sociais e em

diferentes espaços, mas, de maneira especial, no campo da educação, a palavra cultura está em voga, fruto de mudanças ocorridas na sociedade por meio das ações e demandas dos movimentos e dos grupos sociais e étnicos (VEIGA-NETO, 2003). É crescente o interesse da educação pelas questões culturais, tanto nas esferas acadêmica e política, quanto nas atividades da vida cotidiana. Ela tem sido considerada fator fundamental para a compreensão do mundo, das suas variações, diferenças e alteridades. Segundo Hall (1997b), assistimos hoje a uma verdadeira virada cultural, que pode ser entendida como a(s) cultura(s) perpassando tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos dos acontecimentos.

Parte do pensamento pedagógico moderno alimenta-se do sentido *universal* adotado para *cultura*, em que essa se confunde com *educação* (VEIGA-NETO, 2003). Assim, a educação é apontada como o caminho mais apropriado para se adquirir instrução. Nessa relação, o papel desempenhado por ela se configura como um dos mecanismos de formação do sujeito; de aprendizagem dos padrões preestabelecidos, de internalização das regras e das instruções de comportamento. Tal idealismo influenciou o entendimento moderno do que deve ser uma verdadeira teoria da educação, alimentando a busca por uma sociedade cuja “[...] perfeição [...] ainda não se encontra na experiência” (KANT, 1996, *apud* VEIGA-NETO, 2003, p.11).

A educação favorece a socialização do indivíduo na sociedade, por meio da aprendizagem dos padrões, normas, valores e crenças. Esse aprendizado (educação) se dá em qualquer que seja o espaço de vivência do sujeito, porém ele ocorre de maneira sistematizada na escola, entendida e idealizada como espaço formal de educação, na articulação com os elementos que compõem a(s) cultura(s) e que diversamente habitam esse espaço. Sabe-se, entretanto, que, historicamente, os elementos que compõem a cultura popular não foram igualmente reconhecidos como *conhecimento/saber* digno de pertencer ao âmbito do currículo que integra a educação escolarizada.

As escolas mantêm uma estrutura curricular que privilegia a “alta cultura”, em detrimento dos conhecimentos produzidos pelas “camadas populares”.<sup>19</sup> Contraditoriamente a essa tradição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>20</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>21</sup> estabelecem que a escola seja um espaço de democratização do saber e do acesso, acolhendo simultaneamente as múltiplas identidades culturais. Nesse sentido, tanto os arranjos culturais advindos da “cultura erudita”, os saberes científicos, quanto aqueles provenientes da cultura popular precisam encontrar espaço para serem transmitidos, problematizados e ressignificados no contexto escolar. A cultura acadêmico-científica não deve ser entendida como a única a ser tratada nesse contexto.

A relação entre cultura(s) e educação é desafiadora e complexa, dado o amplo universo de significações que envolve essas palavras. Nas análises de Geertz (1989, p. 62), a cultura é percebida como “[...] um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento” e é por intermédio dessa interpretação de cultura, como algo a ser aprendido e pelo qual se pode exercer o controle sobre o comportamento, que a escola se institui como o lugar ideal de transmissão dos elementos que compõem a cultura, ou seja, o lugar de aprender e de receber instrução (HALL, 1997b). Nessa direção, o autor questiona:

O que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997b, p. 40, grifo do autor).

Ao refletir sobre a relação dialógica entre os diferentes saberes que compõem o currículo na escola, provenientes das culturas informais trazidas pelos alunos

<sup>19</sup> O conceito de alta cultura foi desenvolvido no século XIX para caracterizar uma “arte superior” ou “arte de elite”, que se diferenciava da cultura popular, considerada inferior e de menor valor. O conceito de alta cultura alimenta preconceitos estéticos e não se sustenta em frente à dinâmica que as artes e a produção intelectual têm, ao romperem constantemente limites e transitarem por diferentes universos culturais (GINZBURG, 1987).

<sup>20</sup> Os Títulos I e II da LDB da Educação (1996) versam respectivamente sobre as questões “Da Educação e Dos princípios e fins da Educação Nacional”.

<sup>21</sup> Ver Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), v. 1, *Princípios e Fundamentos dos PCNs*, que descrevem sobre a “Escola e constituição da cidadania” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000a, p. 44 - 48).

(cultura popular), e do saber acadêmico-científico, Gohn (2001, p. 14) identifica que a cultura popular não é da mesma forma reconhecida e valorizada como saber, “[...] trata-se de um acervo de conhecimentos que não tem sido desenvolvido nas escolas, gerador de um saber interpretativo, tão importante quanto um saber científico”. Na visão da autora, o saber popular se caracteriza pelas histórias de lutas e de representações que identificam um povo, justificando sua apropriação pelo espaço escolar. São conteúdos que possuem grande potencial pedagógico, que nascem do convívio social do aluno e revelam sua cultura.

Simon e Giroux (1994, p. 60) ressaltam que a cultura popular constitui um espaço pedagógico de validação da subjetividade e da experiência do aluno, pois “[...] situada no terreno do cotidiano, a cultura popular quando valorizada e legitimada no currículo escolar é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências”. Esses saberes representam a possibilidade de uma maior identificação do aluno com a escola. No entanto, o reconhecimento das possibilidades pedagógicas com os saberes provenientes da cultura popular bem como a inserção desses conteúdos no currículo não assegura uma abordagem que ultrapasse o trato superficial e o melhor aproveitamento desses, como recursos potenciais ao ensino.

Apesar de os processos educativos que envolvem a cultura popular serem repletos de códigos de valores, muitas vezes se encontram distantes do processo formal de educação - a escola - que, por vezes, não consegue seduzir pedagogicamente o indivíduo ao aprendizado, chegando a estabelecer com ele uma relação de estranhamento e até de rejeição. Para Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 185), há uma grande distância entre o que a escola e o currículo propõem e o mundo social do aluno:

Há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação.

Isso nos ajuda a entender um dos motivos pelos quais a educação formal se configura com alto índice de evasão e consequente desvalorização da escola. De acordo com Linhares (2002), há uma necessidade de renovação da ação da escola, no que se refere à valorização da cultura como mecanismo de construção de conhecimento.

Ainda segundo Linhares (2002, p. 121), a busca por alternativas para a educação, ou seja, “[...] o esforço exitoso de tornar a escola mais atraente e os saberes escolares mais saborosos” nos leva a compreender o quanto dependemos de nossa capacidade de interlocução com os mais variados campos de conhecimento (incluindo aqui os elementos provenientes da cultura popular), para que, de acordo com a autora, se possa “[...] projetar os processos de aprendizagem e ensino escolares [...] à altura dos desafios atuais” (p. 118). A autora ressalta a falta de diálogo da escola com os elementos da cultura popular em nosso sistema de ensino ao indicar a precariedade de “conectivos sociais”, capazes de estabelecer relação entre a educação e o sujeito social.

Temos uma dívida pedagógica que precisa ser saldada com a cultura popular [...] de cuja ausência se alimenta os processos de artificialidade tão espalhados em nossas escolas e tão responsáveis pela extrema precariedade de conectivos sociais de que sofrem os processos escolares (LINHARES, 2002, p. 119).

Contudo, entendemos que a construção de saberes pedagógicos que contemplem as manifestações da cultura popular na escola deve emergir de situações concretas de ensino-aprendizagem, pois, na experiência, os limites e as possibilidades didático-metodológicas se manifestam de forma produtiva. Nesse contexto, Charlot (2000) afirma a necessidade de valorização da experiência como importante fator na construção do processo de ensino e aprendizagem na escola. O autor afirma, ainda, que todo *saber* se constitui por meio de uma “relação com o saber”, ou seja, o *saber* se concretiza por meio da experiência que estabelecemos com o nosso objeto do aprender e é nesse processo que os elementos da cultura popular, produzida no cotidiano da vida em comunidade, se estabelecem como um *saber*, fruto da experiência de vida do aluno e colaborador para o processo de ensino e aprendizagem.

As experiências instituintes não são frutos de ideias miraculosas, espetaculares e inaugurais, que surgem de uma hora para outra [...]



os movimentos capazes de anunciar o novo, [...] vem de movimentos históricos que carregam sonhos, desejos e projetos de saberes e conhecimentos [...] que foram marginalizados e até interditados em outros períodos, clamando por serem reapropriados para a pavimentação de uma outra cultura, sustentada de forma mais plural e emancipatória (LINHARES, 2002, p. 119).

Nessa direção, Silva (1995) reforça a possibilidade de construção de novas propostas pedagógicas para a escola e para o currículo, por meio da valorização dos elementos trazidos pelo aluno, suas experiências, seu contexto social, seu cotidiano, a cultura produzida no dia a dia de suas práticas, enfim, saberes e conhecimentos que, quando aproveitados, “[...] podem ter uma tradução proveitosa e produtiva em termos de currículo e produção de conhecimento na escola” (SILVA, 1995, p. 197).

É válido lembrar que, nos últimos anos, essa realidade vem se modificando, porém os avanços ainda são restritos. De acordo com Abib (2006, p. 61), é preciso que haja uma mudança na concepção de professores e gestores educacionais. Segundo o autor, “[...] os próprios educadores têm dificuldade em estabelecer vínculos entre os saberes universais, provenientes da racionalidade acadêmico-científica com os saberes populares, provenientes das culturas tradicionais”. A materialização desse potencial está condicionada, em parte, ao trato pedagógico dado aos seus elementos no âmbito da escola. Se, antes, as manifestações culturais das classes populares não eram consideradas como conhecimento a ser tratado pela escola, hoje elas se apresentam, como descrito pelo autor, de forma “folclorizada” e “caricata”, expressas em datas comemorativas, como a Festa Junina, o Dia do Folclore, da Consciência Negra e outros, limitando-se a uma abordagem superficial, em dias específicos do calendário escolar. A escola, como instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento, necessita empreender a validação das vozes e das diferentes experiências culturais que perpassam por esse espaço.

A construção de práticas pedagógicas que validem a cultura popular no contexto escolar não se limita à produção de pesquisas sobre o tema, nem ao documento Pluralidade Cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entendemos que trabalhar com os elementos da cultura popular na educação, de modo geral, e na escola, em específico, pressupõe valorizar as dimensões culturais do povo, por meio

do uso autorreflexivo das manifestações culturais. Significa compreender como as crianças, os jovens, os adultos e os velhos constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais na vida cotidiana. Esse universo que compõe a cultura popular está entre nós (e em nós) nas histórias de vida, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nos saberes adquiridos, na vivência em comunidade, na arte, enfim, nos textos e nos contextos que compõem a vida cotidiana.

## CAPÍTULO III

---

### 3 CULTURA POPULAR: O CONTEXTO E O DEBATE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, analisaremos a cultura popular na Educação Física Escolar, com a intenção de traçar um panorama que revele o contexto atual das produções sobre o tema, indicando como se constitui o debate na área, bem como os avanços e os desafios presentes no campo. Nossa proposta é apresentar o *estado do conhecimento*<sup>22</sup> relativo à produção sobre a cultura popular no âmbito da Educação Física Escolar. Falcão (2007, p. 152), afirma que “[...] a Educação Física brasileira esteve dissociada do movimento cultural das classes populares. Somente nos últimos anos começam a aparecer estudos relacionados a essa temática”.

Para Booth, Colomb e Willians (2005), o conhecimento não se constrói no “vácuo”, e o pesquisador só adquire o direito de “entrar na conversa” sobre determinado assunto se conhecer o que foi produzido anteriormente sobre ele. Somado a isso, as pesquisas produzidas no Proteroria são orientadas a realizar um amplo levantamento bibliográfico sobre o objeto pesquisado, com a finalidade de identificar as lacunas que justifiquem a necessidade de novos estudos. A nossa intenção com este capítulo é mapear as produções sobre a cultura popular na Educação Física Escolar para identificar lacunas que justifiquem a nossa pesquisa.

Realizamos a investigação da produção da Educação Física sobre a cultura popular em periódicos<sup>23</sup> da área e no banco de dados do Nuteses. Apesar de não nos abstermos das possibilidades de falhas, levantamos uma amostra significativa do que tem sido produzido sobre a temática.

---

<sup>22</sup> A expressão “estado do conhecimento” é compreendida como atividade de caráter bibliográfico na composição de trabalhos técnicos ou acadêmico-científicos. Destina-se a documentar, a mapear o que está sendo feito ou o que já foi produzido até o momento num determinado campo de estudo.

<sup>23</sup> Os periódicos constituem uma das categorias das publicações seriadas que apresentam como características particulares a formatação em partes ou fascículos; numeradas progressiva ou cronologicamente, reunidas sob um título comum; editadas em intervalos regulares, com a intenção de continuidade infinita; formadas por contribuições, na forma de artigos assinados, sob a direção de um editor, com um plano definido que indica a necessidade de um planejamento prévio (STUMPF, 1997).

Optamos por pesquisar nos periódicos, pois eles são um dos principais canais de circulação do conhecimento científico e, conseqüentemente, socialização da produção acadêmica. Por meio dos periódicos, o conhecimento torna-se acessível à comunidade científica, contribuindo para a produção de novas ideias e descobertas. Dado o crescente interesse da comunidade acadêmica em publicar a sua produção por meio dos periódicos, esses veículos se tornaram fonte e objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento (MIRANDA; PEREIRA, 1996). Nesse sentido, os periódicos se constituem tanto em insumo básico quanto em produto final da atividade científica e, dentre outras possibilidades, permitem-nos estabelecer o “estado do conhecimento” em relação ao fenômeno estudado (STUMPF, 1997).

Em nosso mapeamento, selecionamos três periódicos da área da Educação Física como fonte de pesquisa: a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), a revista *Movimento* e a revista *Motriz*. Os critérios de escolha desses periódicos estão relacionados com a melhor conceituação que possuem no sistema *Qualis*<sup>24</sup> da Capes para a Educação Física e pela representatividade que têm na área. Também incluímos em nossa investigação o banco de dados do Nuteses,<sup>25</sup> que disponibiliza a produção da pós-graduação no Brasil, tornando-se, portanto, importante fonte de consulta.

A seleção dos artigos foi realizada por meio da leitura criteriosa dos títulos, dos resumos e, quando necessário, dos textos na íntegra. Em nossa busca, percebemos que muitos artigos versavam sobre a temática investigada sem, entretanto, utilizar o termo *cultura popular*. A partir dessa constatação, vimos a necessidade de ampliar os nossos referenciais de busca, incorporando na análise outros termos que nos remetem à noção de cultura popular, como culturais, manifestações folclóricas, folclore, jogos populares, capoeira, danças populares, dentre outros.

---

<sup>24</sup> *Qualis* é o sistema de classificação utilizado pela Capes no processo de avaliação da pós-graduação nacional e dos veículos de divulgação da produção intelectual. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero. Ver detalhes quanto aos critérios de avaliação do *Qualis* periódicos em: <[www.capes.gov.br/avaliacao/qualis](http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis)>.

<sup>25</sup> Nuteses - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial. Trata-se de um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações. Disponível em: <<http://www.nuteses.ufu.br/>>.

Estabelecemos, como parâmetro de busca, artigos que relacionassem a cultura popular (e/ou aproximações temáticas e conceituais) com a Educação Física Escolar. A dimensão temporal do estudo abrangeu o ano de publicação da primeira edição dos periódicos analisados até o primeiro semestre de 2011. O mesmo procedimento foi adotado no banco de dados do Nuteses. Os períodos analisados foram os seguintes: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (1979 a 2011/1); revista *Movimento* (1994 a 2011/1); revista *Motriz* (1995 a 2011/1) e banco de dados do Nuteses (1994 a 2011/1). No processo de busca, recorremos às versões impressas e digitalizadas dos artigos.

A *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), vinculada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, é um importante canal de publicação e circulação do conhecimento na área da Educação Física brasileira. Ela é publicada, ininterruptamente, desde a sua criação, em 1979, e, atualmente, possui uma periodicidade quadrimestral. Ao longo de sua trajetória, a RBCE vem registrando, por meio de diferentes concepções teóricas e de distintas abordagens metodológicas, os temas, os objetos e problematizações que permeiam o campo da Educação Física. Sua produção está parcialmente disponível na internet<sup>26</sup> e o seu conceito no sistema *Qualis/Capes* é B1.

O processo de busca na RBCE partiu, inicialmente, da leitura dos títulos de todos os trabalhos listados pelo Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1979-2000),<sup>27</sup> produzido pelo Proteoria. Posteriormente, consultamos a RBCE digitalizada, disponível em CD-ROM,<sup>28</sup> e as edições que estão *on-line*. Após a identificação dos títulos, iniciamos consulta aos resumos ou aos textos, na íntegra, no caso dos artigos em que as informações contidas nos resumos não eram suficientemente esclarecedoras. Incluímos, em nossa busca, os *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, de 1999, que foram publicados no formato de revista. Nesse caso específico, realizamos a leitura de todos os títulos disponíveis nos três

<sup>26</sup> Disponível em: < <http://www.rbceonline.org.br> >.

<sup>27</sup> *Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte* (1930-2000) é um instrumento que pode ser utilizado por vários pesquisadores da área da Educação Física e esportes. Insere-se na perspectiva de construção de uma rede de interlocução entre os diversos pesquisadores e sua produção. Traz a relação das referências das publicações de 36 periódicos, listados desde o ano de criação até o ano 2000.

<sup>28</sup> *Revista Brasileira de Ciências do Esporte Digitalizada*. – (Ano 1, n. 1) set. 1979; (Ano 24, n. 3), 2003 – Campinas: CBCE, 2003. CD-ROM.

volumes<sup>29</sup> publicados. Dessa revista foram analisados 93 exemplares. Encontramos 22 artigos/trabalhos relacionados com o tema pesquisado.<sup>30</sup>

A revista *Movimento* é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é divulgar pesquisas científicas relacionadas com a Educação Física, em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Criada no ano de 1994 e publicada sistematicamente até a presente data, é conceituada como A2 pelo sistema *Qualis/Capes*. Grande parte das edições desse periódico está digitalizada e acessível na internet,<sup>31</sup> entretanto as edições que ainda não foram digitalizadas se encontram em sua forma impressa no acervo do Proreitoria. Em um universo de 47 periódicos consultados, apenas seis trabalhos<sup>32</sup> relacionam a cultura popular à Educação Física Escolar.

A revista *Motriz* é uma publicação do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro/SP. Sua primeira edição foi lançada no ano de 1995, em formato impresso. A partir de 2007, passou a ser publicada exclusivamente no formato eletrônico. Seu conceito no sistema *Qualis/Capes* é A2. O processo de busca nesse periódico ocorreu pela consulta às edições disponíveis na internet, incluindo os suplementos, referentes às publicações dos congressos. As edições que não estavam digitalizadas foram consultadas no formato impresso, disponíveis no acervo do Proreitoria. Foram encontrados 46 trabalhos que tratam do tema pesquisado nas 53 edições e suplementos consultados.<sup>33</sup>

O Nuteses foi criado em 1994, com o objetivo de reunir e difundir o acesso às informações referentes à produção científica (dissertações e teses), nas áreas da Educação Física, dos Esportes, da Educação e da Educação Especial. O núcleo está localizado no Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade

---

<sup>29</sup> No ano de 1999, o CBCE publicou os artigos e resumos do Conbrace (1999) em formato de revista e esse número correspondeu à edição de três cadernos de publicação, impressos.

<sup>30</sup> Ver APÊNDICE A, que apresenta a produção sobre a cultura popular nas aulas de Educação Física na escola publicada nesse periódico, desde o ano de sua primeira edição.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento>>.

<sup>32</sup> Ver APÊNDICE B, que sistematiza a produção sobre cultura popular na Educação Física, veiculada nesse periódico desde a data de sua primeira publicação.

<sup>33</sup> Ver APÊNDICE C, que sistematiza a produção sobre cultura popular na Educação Física, veiculada nesse periódico desde a data de sua primeira publicação.

Federal de Uberlândia/MG. O processo de investigação no Nuteses ocorreu diretamente no *site* desse banco de dados, por meio do seu sistema de busca. Para a palavra-chave “cultura popular”, apareceram 350 registros. Todos esses registros foram analisados pelos títulos e pelos resumos e, quando necessário, pela leitura do texto na íntegra. Desse universo, apenas oito trabalhos relacionam a cultura popular com a Educação Física Escolar. Retornamos o processo de busca e percebemos que o sistema nos permite selecionar mais de uma palavra-chave simultaneamente. Delimitamos que precisaríamos identificar os estudos em que as palavras cultura e Educação Física estivessem associadas. Com base nesse critério, apareceram 171 registros. Realizamos uma segunda análise com a leitura dos títulos, dos resumos e de alguns textos na íntegra. Após essa segunda rodada de busca, o número se ampliou para 11 trabalhos referentes<sup>34</sup> à presença da cultura popular no âmbito da Educação Física Escolar.

A seguir, delineamos o contexto da produção encontrada nas quatro fontes pesquisadas (*RBCE*, *Movimento*, *Motriz* e Nuteses). A sistematização dos dados ocorreu após a leitura preliminar dos dados, em um processo que Thiollent (1987, p. 222) denominou de categoria social retardada:

Este procedimento corresponde a uma estratégia de retardamento da categorização: na operacionalização [...] não se faz funcionar uma grade classificatória estabelecida sobre uma amostra do *corpus* e na qual seria preciso situar os elementos manifestos do material (análise de conteúdo ‘clássica’), mas se é impregnado por um discurso cujas articulações latentes aparecerão.

Embora a produção desse autor esteja vinculada a uma matriz teórica<sup>35</sup> diferente da perspectiva adotada neste estudo, assumimos a estratégia operacional que ele apresenta para sistematizar os dados. Essa estratégia pressupõe categorizar os dados após a leitura flutuante das fontes, evitando, assim, uma classificação forçada, que busca aproximar os dados de categorias estabelecidas *a priori*. A intenção é construir uma compreensão a partir das fontes, sem, no entanto, predeterminar o nosso olhar sobre elas.

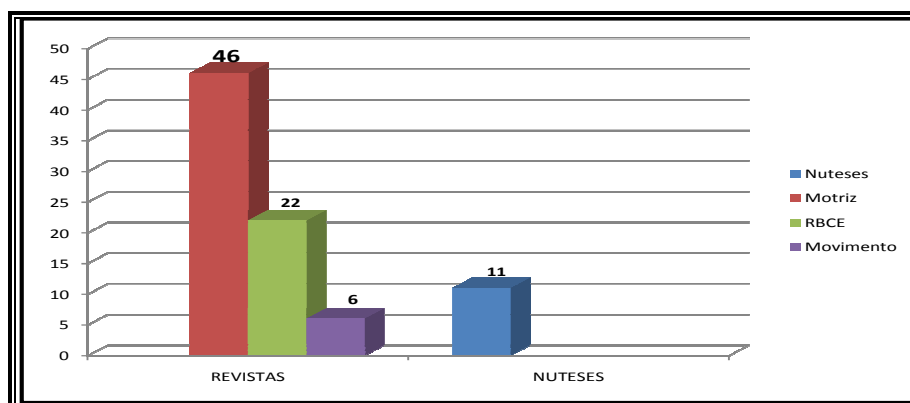
Dessa forma, após análise preliminar das fontes selecionadas, elaboramos um quadro com 85 estudos que abordam a cultura popular no contexto das aulas da

<sup>34</sup> Ver APÊNDICE D, que descreve os títulos encontrados pelo Nuteses.

<sup>35</sup> Materialismo histórico e dialético.

Educação Física Escolar. Desse *corpus*, 74 textos, ou seja, 87% do material foram encontrados nos periódicos e 11 publicações, o que representa 13% dos textos, foram selecionadas no banco de dados do Nuteses. O Gráfico 1, exposto a seguir, demonstra a distribuição dos textos selecionados nas fontes consultadas:

Gráfico 1 – Distribuição dos 85 textos nas fontes consultadas

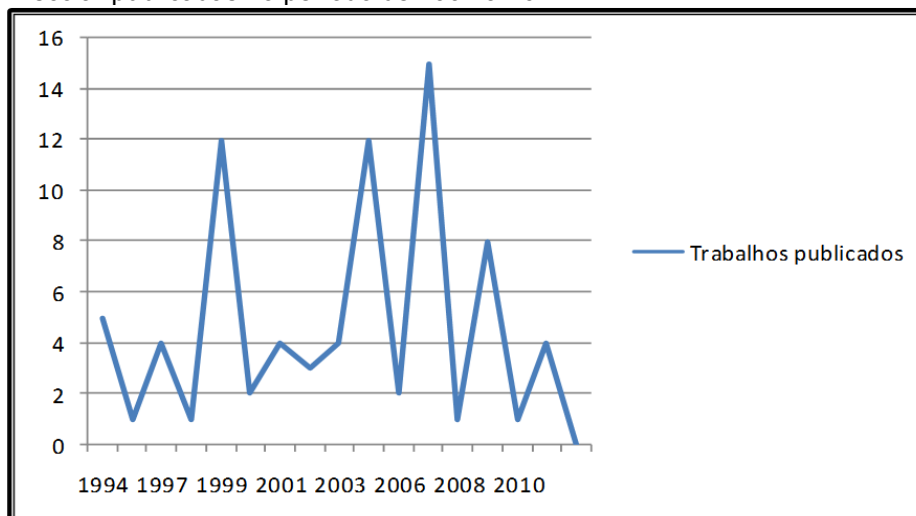


É possível perceber que grande parte dos estudos que abordam a temática da cultura popular nas aulas de Educação Física Escolar está presente nas revistas *Motriz* e *RBCE* (80%). O maior número de estudos sobre essa temática nessas revistas é decorrente do fato de alguns anais de congressos terem sido publicados no formato de revista por esses periódicos. Diferentemente das edições convencionais, em que há um número seleto de pesquisadores, a publicação dos anais de congressos em forma de revista absorve um maior número de autores, em especial, as produções dos professores que atuam no contexto da Educação Física Escolar e que trabalham com as manifestações da cultura popular em suas aulas.

O Gráfico 2, relativo ao fluxo das produções no período pesquisado, demonstra que o pico das produções ocorreu justamente nos anos em que os anais dos congressos foram publicados como revista pela *RBCE* e pela *Motriz*, ou seja, 1999, 2005 e 2007:



Gráfico 2 – Fluxo das produções sobre cultura popular na Educação Física Escolar publicadas no período de 1994 a 2011



Para além dos anais de congressos que foram publicados no formato de revista, a análise dos trabalhos na escala temporal revela que, de maneira “tímida” e não linear, há um aumento na produção sobre a temática a partir da década de 1990. Se considerarmos que o período de análise começa no ano de 1979, na *RBCE*, é possível constatar que, no final dos anos de 1980 e na década de 1990, a produção sobre a cultura popular na Educação Física Escolar se torna mais consistente. Compreendemos que o aumento dessa produção está relacionado com a ampliação dos paradigmas que norteiam a construção do conhecimento científico no campo da Educação Física, que, durante muito tempo, esteve centrado nas “ciências duras”. De acordo com Falcão (2007, p. 149):

É na década de 1990 que as pesquisas em educação física incorporam efetivamente uma preocupação de cunho teórico-filosófico, como resultado de um incremento advindo de um questionamento rigoroso da produção até então voltada preponderantemente para lógica do treinamento físico. Tais críticas e denúncias pouco a pouco se consolidaram em novas propostas e apontaram caminhos de superação para os problemas identificados.

Também especulamos que o aumento da produção sobre a cultura popular no contexto das aulas de Educação Física Escolar está associado a iniciativas no plano legal. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>36</sup> e, dentre os vários apontamentos para a educação brasileira, no art. 3º, II, destaca-

<sup>36</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes para a educação nacional.

se, como princípios básicos do ensino, a pesquisa e a divulgação da diversidade cultural. Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como instrumento de apoio às discussões pedagógicas, reflexão sobre a prática educativa, dentre outras possibilidades, acerca das diversas heranças culturais que convivem na população brasileira. Em outubro de 2004, foram sancionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como resultado da política de ações afirmativas do Governo Federal e com “[...] o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 6). Portanto, acredita-se que esses movimentos exerceram influência sobre o contexto das discussões empreendidas no campo da educação e da Educação Física e, certamente, favoreceram o surgimento de reflexões acerca das abordagens relacionadas com os aspectos culturais da sociedade.

Para a discussão temática do material selecionado, sistematizamos quatro categorias analíticas. São elas: a) conteúdo/temática; b) abordagem; c) natureza dos trabalhos; e d) metodologias empregadas.<sup>37</sup>

### **Conteúdo/temática**

Nesta categoria, identificamos os conteúdos<sup>38</sup>/temáticas relacionados com a cultura popular que foram abordados nos trabalhos selecionados. Dada a diversidade nominal em que os conteúdos/temáticas foram empregados nos trabalhos, realizamos uma reorganização em Grupos Temáticos, que abarcam os diferentes conteúdos associados à cultura popular. Desse modo, compilamos os conteúdos nas seguintes categorias: jogos, brincadeiras, danças, capoeira, cultura corporal, cultura popular, música, folclore e outros. Incluímos nessas categorias os estudos que trabalham com conteúdos compatíveis com essas temáticas, apesar de utilizarem outros nomes para descrevê-los. Na categoria Outros, inserimos os

<sup>37</sup> Ver nos APÊNDICES A, B, C e D, a sistematização dos textos.

<sup>38</sup> Os conteúdos são entendidos como elementos originados no âmbito da cultura popular que são trabalhados na intervenção pedagógica.

estudos em que os conteúdos da cultura popular são tratados numa perspectiva ampla, sem a delimitação específica de uma manifestação da cultura popular. O Quadro 1 agrupa os conteúdos/temáticas dos trabalhos analisados nas categorias propostas.

Quadro 1 - Sistematização dos conteúdos/temáticas em categorias de análise

<b>Grupos temáticos</b>	<b>Conteúdos/ temática</b>
<b>Jogos</b>	Jogos populares; jogos tradicionais; jogos da cultura popular; jogos cooperativos; jogos rítmicos; jogos lúdicos da cultura infantil e jogos afro-brasileiros
<b>Dança</b>	Danças folclóricas; dança escolar; danças circulares; danças regionais brasileiras; danças populares; expressões corporais e atividades rítmicas expressivas
<b>Capoeira</b>	Capoeira
<b>Brincadeiras</b>	Brincadeiras populares; brincadeiras de rua; brincadeiras tradicionais; brincadeiras folclóricas; atividades lúdicas; brinquedos; perna de pau; acrobacias de rua; brincadeiras de corda; brincadeiras tradicionais infantis; brinquedos cantados; brinquedo artesanal
<b>Cultura Corporal</b>	Cultura corporal
<b>Cultura Popular</b>	Expressão e saber popular; cultura popular; cultura popular gaúcha
<b>Música</b>	<i>Rap</i> ; repente; cantigas folclóricas; cantiga de roda
<b>Folclore</b>	Tradições folclóricas; folclore
<b>Outros</b>	Diversidade cultural; manifestações populares de movimento

Os Gráficos 3 e 4, a seguir, demonstram em números absolutos e em percentuais, a incidência dos conteúdos/temáticas nos trabalhos analisados:

Gráfico 3 – Número absoluto dos conteúdos/temáticas dos trabalhos analisados

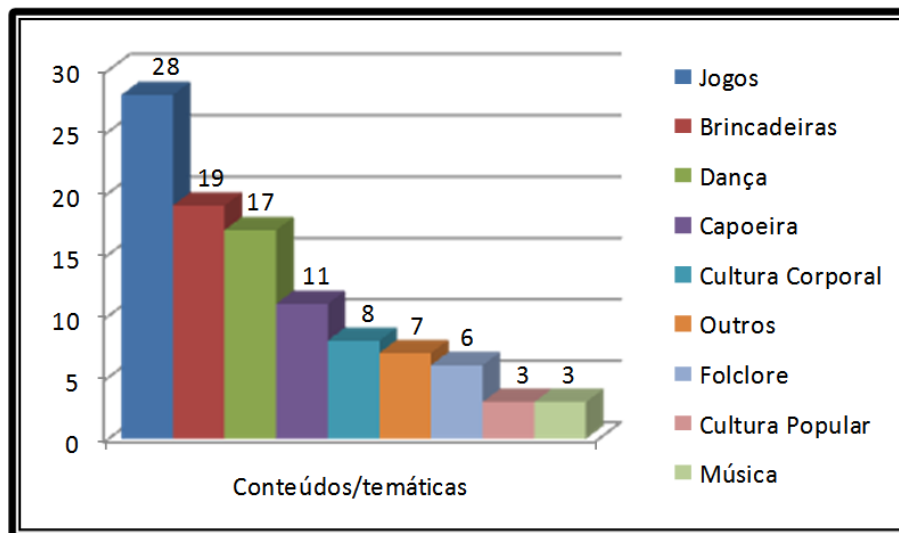
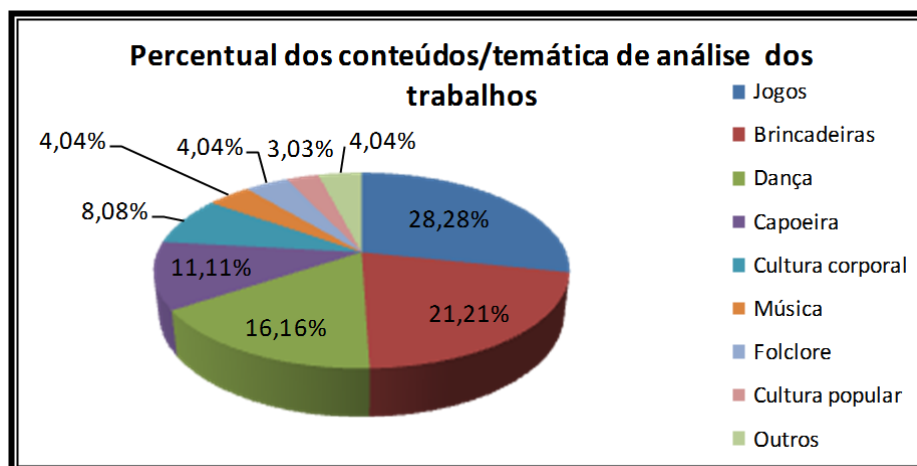


Gráfico 4 – Percentual dos conteúdos/temáticas nos trabalhos analisados



Percebemos que, dentre os conteúdos da cultura popular encontrados nos textos analisados, sobressaem os jogos, as brincadeiras e a dança. Em termos percentuais, essas manifestações correspondem a 66,65% do universo total dos conteúdos associados à cultura popular, presentes nas fontes pesquisadas. Grande parte dos textos que apresentam esses conteúdos está relacionada com a educação infantil ou com as séries iniciais do ensino fundamental. A ênfase na abordagem dos

jogos, das brincadeiras e das danças denota que a diversidade de manifestações populares presentes na sociedade brasileira não é suficientemente contemplada pelos estudos e pelas práticas pedagógicas da área, já que parcela significativa dos textos pesquisados é relativa às experiências de intervenção pedagógica. O material analisado reforça a perpetuação de uma “tradição” na Educação Física Escolar, em que esses conteúdos – jogos, brincadeiras e danças – se configuram como eixo central das práticas pedagógicas presentes no início do processo de escolarização e o esporte como conteúdo privilegiado nas etapas intermediárias e finais da educação básica, constituindo, assim, os “conteúdos clássicos” da área.

A capoeira aparece como exceção nesse contexto, ratificando um fenômeno que Falcão (1996) denominou de “escolarização da capoeira”, em que essa manifestação cultural migrou de prática marginal, criminalizada pelo código penal de 1889, à Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2008. Sendo praticada em diversos contextos educacionais, como escolas, universidades, academias, dentre outros. Quando analisamos essa categoria à luz dos pressupostos teóricos, assumidos, neste estudo, percebemos que a maior parte dos conteúdos presentes nos textos analisados foi externamente orientada, ou seja, foram conteúdos propostos pelos professores/pesquisadores e não focalizaram as manifestações culturais presentes no cotidiano dos alunos.

### **Abordagem**

Na categoria *abordagem*, identificamos diferentes propostas de discussão relacionadas com a cultura popular. Inicialmente, listamos 24 classificações para compreender como os conteúdos/temáticas referentes à cultura popular foram abordados nos trabalhos selecionados. Entretanto, para facilitar o processo de análise, fizemos uma reorganização dessas classificações, agrupando-as de acordo com as aproximações existentes entre elas. Desse modo, redistribuímos as abordagens em “grupos”, resultando em 11 grupos distintos, conforme descrição do Quadro 2:

Quadro 2- Organização das abordagens em grupos

<b>GRUPOS</b>	<b>ABORDAGENS</b>
<b>Intervenção pedagógica</b>	Proposta didático-pedagógica; prática pedagógica; pressupostos teóricos; intervenção pedagógica
<b>Inclusão</b>	Inclusão
<b>Resgate cultural</b>	Vivências culturais; identidade cultural; valorização da memória cultural dos alunos; valorização cultural; valorização da cultura popular; resgate da identidade; resgate da cultura popular; resgate histórico; manutenção das tradições
<b>Integração social e cultural</b>	Integração social e cultural
<b>Relações pessoais e interpessoais</b>	Relações pessoais e interpessoais
<b>Linguagem corporal</b>	Linguagem corporal
<b>Resgate de valores</b>	Resgate de valores
<b>Formação</b>	Formação
<b>Desenvolvimento infantil</b>	Desenvolvimento infantil
<b>Aprendizagem</b>	Aprendizagem
<b>Transformação social</b>	Transformação social; emancipação

Em nossa análise sobre o número de abordagens identificadas nos periódicos consultados e no Nuteses, constatamos que, em um universo de 85 trabalhos, 62,35% deles correspondem às propostas de intervenção pedagógica. Grande parte dos trabalhos analisados (53) aborda a cultura popular sob o viés da “intervenção pedagógica”, ou seja, a abordagem está circunscrita ao trato pedagógico que as manifestações populares recebem nas aulas de Educação Física na escola. Devido à publicação dos anais dos congressos em forma de revista, parcela significativa dos trabalhos incluídos nessa classificação foi encontrada na *RBCE* e na *Motriz*. Além disso, evidenciamos formas de intervenção relacionadas com a cultura popular para tratar de temas transversais, como aprendizagem, criatividade, socialização e violência.

Na categoria “inclusão”, encontramos um estudo que propõe a inclusão de crianças com necessidades especiais em aulas de Educação Física na escola, mediadas pela

capoeira. Classificamos como “identidade cultural” os trabalhos que abordam o trato didático-pedagógico dos conteúdos da cultura popular, valorizando a formação e o reconhecimento da identidade cultural dos alunos. Alguns estudos incluídos nessa categoria focalizam a memória cultural do aluno, bem como a manutenção das tradições culturais típicas do seu contexto de inserção. Os estudos que priorizaram a integração dos sujeitos e o desenvolvimento das relações interpessoais, por meio das manifestações da cultura popular, foram classificados como “relações pessoais e interpessoais”. Em “linguagem corporal”, localizam-se os estudos que focalizam a comunicação, via linguagem corporal, pelas manifestações da cultura popular. Classificamos como “resgate de valores” os estudos que visam à intervenção com elementos da cultura popular para trabalhar valores, como respeito e cooperação. Na categoria “formação”, incluímos os estudos que contribuem para a formação do professor, por meio de reflexões teóricas ou capacitação para a prática pedagógica, mediados pelos elementos/conteúdos da cultura popular.

Nas categorias “desenvolvimento infantil” e “aprendizagem”, foram inseridos os estudos que utilizam as manifestações da cultura popular para promover o desenvolvimento e/ou aprendizagem infantil. Esses estudos utilizam as matrizes da área do comportamento motor como fundamentação teórica. Em “transformação social” e “emancipação”, agrupamos os estudos que focalizam a perspectiva de transformação social e emancipação/superação do sujeito, mediante o trato pedagógico de atividades relativas à cultura popular.

O potencial de mediação pedagógica com as manifestações da cultura popular vai além da inserção desses conteúdos no espaço escolar. Algumas publicações, descritas acima, ressaltam um trato pedagógico que potencializa essas manifestações, sinalizando para a necessidade de sua contextualização histórica, relacionando-as com a vida cotidiana dos alunos e da escola. Esses trabalhos problematizam questões sociais atuais e estabelecem relações com as origens e as tradições dos alunos. Para trabalhar uma proposta de mediação pedagógica com a cultura popular, é preciso considerar a diversidade de abordagens que ela proporciona. É possível pensar esse conteúdo na dimensão da prática, da reflexão, da intervenção, da invenção e (re)invenção diária da escola e da Educação Física. Apesar dos avanços, percebemos que ainda são poucos os estudos que

problematizam a inserção da cultura popular nas aulas de Educação Física a partir do consumo produtivo que os praticantes do cotidiano fazem dela. Grande parte dos estudos analisados, com suporte nas teorias críticas, possui um caráter prescritivo, que diz respeito ao que a escola e o professor devem fazer, sem, no entanto, dialogar com as racionalidades locais e as lógicas operatórias dos praticantes que habitam esse espaço.

### **Natureza do texto**

Quanto à natureza dos textos encontrados, classificamos os trabalhos em três categorias distintas: artigos originais, ensaios e relatos de experiência.

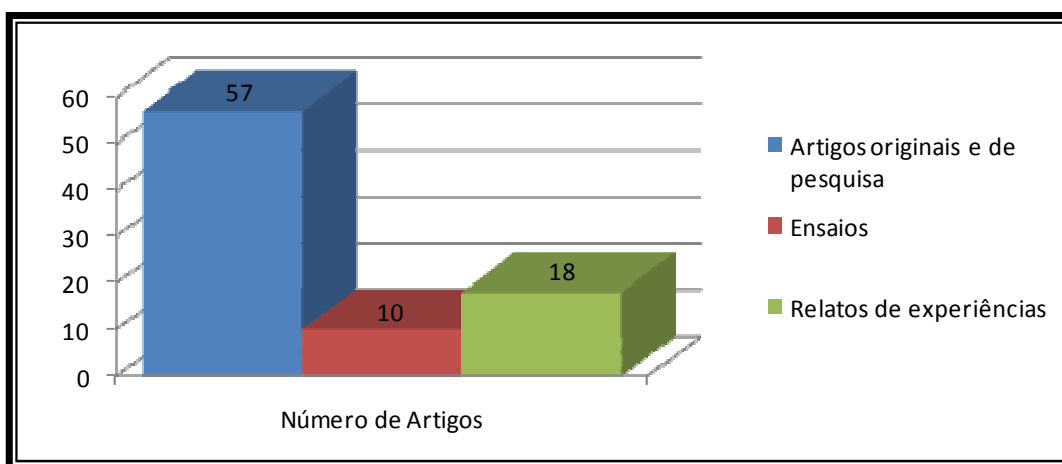
Dos 85 textos analisados, 57 foram classificados como artigos originais, incluindo os estudos concluídos, em andamento ou em fase de projeto. Essa classificação se deu de acordo com a estrutura formal dos trabalhos, ou seja, a partir dos parâmetros que caracterizam o texto científico: introdução, objetivos, material e métodos, resultados, discussão e conclusões ou considerações finais. Os artigos classificados nessa categoria são trabalhos resultantes de pesquisa científica, que apresentam dados originais com relação a aspectos experimentais ou observacionais, de característica filosófica, social, cultural e pedagógica. Embora apresente um maior número de trabalhos, a categoria “artigos originais” inclui, além dos artigos na íntegra, os textos apresentados em forma de resumos e projetos de pesquisa, que foram veiculados na *RBCE* e na *Motriz*, quando esses periódicos publicaram os anais dos congressos que promovem como revista. Por isso, é necessário analisar o número total de artigos originais com bastante cautela, já que a maior parte dos trabalhos encontrados está no formato de resumos ou de projetos de pesquisa.

Dentre os textos analisados, dez estudos foram classificados como ensaios. O ensaio é um texto literário, situado entre o poético e o didático, expondo ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de temas diversificados. Esse estilo de texto pressupõe a defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema (humanístico, filosófico, político, social, cultural, moral, comportamental, literário, religioso etc.), sem que, necessariamente, se pautem em documentos, provas empíricas ou dedutivas de caráter científico.



Como relato de experiência, identificamos 18 estudos. São as produções que trazem descrições, explorando o problema por meio de exemplos, advindas de observações ou vivências com o objeto de estudo (KRYZANOWSKI; FERREIRA; MEDEIROS, 2005). O Gráfico 5, apresentado a seguir, demonstra a natureza dos 85 textos analisados:

Gráfico 5 – Natureza dos textos publicados nas fontes consultadas



### Metodologias empregadas

Para a compreensão das metodologias empregadas nos restringimos à análise dos artigos originais, que totalizaram 57, bem como a identificação da natureza dos textos. Destacamos, como desafio, o fato de 34% desses estudos não apresentarem, de forma precisa, o referencial metodológico adotado. Esses trabalhos foram classificados a partir da nossa interpretação, por meio das pistas encontradas nos textos. Alguns estudos confundem a metodologia empregada com os instrumentos utilizados na pesquisa e, pela ausência de informações, não conseguimos classificar dois artigos, que foram denominados de “não informado”. A Tabela 1 apresenta as metodologias empregadas nos 57 artigos originais:

Tabela 1 – Metodologias empregadas nos artigos originais

<b>METODOLOGIA ADOTADA/NATUREZA DO TEXTO</b>	<b>NÚMERO DE ARTIGOS</b>
Bibliográfica	18
Descritiva	10
Pesquisa-Ação	9
Etnográfica	7
Estudo de Caso	3
Exploratória	2
Documental	2
Observação Participante	2
Não informado	2
Fenomenologia	1
Survey	1
<b>Total</b>	<b>57</b>

A pesquisa bibliográfica é a perspectiva metodológica mais utilizada nos trabalhos analisados, com 18 ocorrências. Esse tipo de investigação busca compreender o seu objeto de estudo a partir das produções teóricas, sistematizadas em livros, periódicos, teses, dissertações etc. Entendemos a relevância dessa metodologia como primeiro passo para todo tipo de pesquisa científica, mas ressaltamos a necessidade de estudos que estabeleçam reflexões a partir de situações concretas de ensino-aprendizagem.

As análises aqui empreendidas revelam que grande parte dos estudos propõe a inserção da cultura popular na escola e nas aulas de Educação Física, entretanto, em suas metodologias, não privilegiam aquilo que é produzido nesses contextos pelos praticantes do cotidiano que ali se encontram. São propostas externamente orientadas, que desconsideram as redes de conhecimentos sobre a cultura popular tecidas no dia a dia das práticas pedagógicas. Em sentido contrário, entendemos que o cotidiano:

[...] não é apenas o *locus* privilegiado de uma investigação, mas um *espaçotempo* de inventar uma forma de fazer ciência [...] que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na

relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente o próprio pesquisador (SOARES, 2009, p. 30, grifo do autor).

Na proposta de elucidar os usos e apropriações da cultura popular em aulas de Educação Física, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos dos *Estudos com o Cotidiano*, buscamos ultrapassar os modelos de pesquisa que apontam caminhos, que versam *sobre* essa produção de conhecimento, que pretendem incorporá-la mais solidamente no rol de conteúdos privilegiados pela Educação Física Escolar. Trazemos a convicção de que essas práticas já estão constituídas nas ações dos sujeitos que praticam a escola e, portanto, produzem sentidos e significados que devem ser valorizados pela produção acadêmica.

Sendo assim, a proposta de pesquisa que apresentamos favorece a identificação dessas práticas que ocorrem no contexto compartilhado, em um movimento que vem de dentro para fora, ou seja, a partir de um mergulho profundo no cotidiano, retornamos à superfície, analisando os *saberes/conhecimentos* produzidos acerca das manifestações populares.

Diante do que foi apresentado, em relação ao contexto e ao debate da cultura popular na Educação Física, constatamos a carência de estudos que focalizam as ações práticas de mediação pedagógica, advindas das relações concretas de ensino-aprendizagem. A lacuna identificada está associada à necessidade de pesquisas que busquem superar o distanciamento entre o saber produzido academicamente na área da Educação Física e o saber produzido cotidianamente nas práticas escolares da Educação Física.

Desse modo, este estudo pretende associar as práticas cotidianas às reflexões acadêmicas, ampliando a discussão e a produção de conhecimento acerca das ações pedagógicas praticadas por professores e alunos nas aulas de Educação Física Escolar. Dessa forma, favorece a produção acadêmica por meio de diálogos e reflexões a partir das práticas e oferece subsídios teórico-metodológicos para a reflexão e atuação pedagógica dos sujeitos imersos nessas práticas.

## CAPÍTULO IV

---

### 4 OS ESTUDOS COM O COTIDIANO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos os *Estudos com o Cotidiano* como pressuposto teórico-metodológico. Vivenciamos com os praticantes, consumidores e produtores de cultura, o cotidiano das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Os *Estudos com o Cotidiano* investigam as redes<sup>39</sup> de *saberesfazeres* que são tecidas pelos sujeitos em sua vida ordinária. Tecer conhecimento em rede significa empreender a produção do conhecimento na dinâmica de interação. Trata-se, portanto, do que é construído com os outros: as pessoas, as normas, os objetos, as sensações, as imagens, em uma conexão que cresce por todos os lados e em todas as direções, provocando modificações nos contextos em que se manifestam. Em das suas relações, nas narrativas, nos usos, negociações e traduções no cotidiano das práticas pedagógicas, o indivíduo constitui o seu conhecimento (FERRAÇO, 2008a).

Do ponto de vista epistemológico, essa perspectiva de pesquisa rompe com os modelos de investigação que separam o sujeito do objeto, em busca da padronização e da divisão dos elementos (modelo cartesiano). Contrário a essa lógica, o processo investigativo tecido nos *Estudos com o Cotidiano* ocorre *com* o sujeito, em sua relação *com* o objeto, nos sentidos construídos, nos vestígios deixados e na capacidade de produzir conhecimentos. Nesse viés, valoriza-se o heterogêneo, a pluralidade e o complexo. Busca-se articular os elementos entre si, em um processo que se constrói e se transforma constantemente no decorrer da pesquisa. Para Alves (1998, p. 26): “Ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar - as teorias, os fatos, as fontes, os métodos, etc. Mais que isso, será

---

<sup>39</sup> A noção de redes está associada às relações que geram o conhecimento. Trata-se de uma metáfora utilizada para indicar que o conhecimento é produzido nos diversos contextos cotidianos pela ação coletiva dos atores sociais (ALVES et al., 1998; FERRAÇO, 2008a).

necessário, entre eles, estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações”.

Afinal, o que estamos chamando de cotidiano? Esse lugar é compreendido por nós a partir de Certeau (1994), que o entende como o pequeno, o ordinário, o vulgar, ou seja, a vida comum, as questões do dia a dia, os significados que as pessoas constroem a partir de seus hábitos, as banalidades, o trivial e, paradoxalmente, o inovador. Trata-se da cultura produzida nas artes e maneiras de fazer dos sujeitos, suas inventividades, as táticas utilizadas e valorizadas, diante das estratégias imperativas sobrepostas a ele.<sup>40</sup> O cotidiano é pensado como o lugar da vida comum que, envolto em redes complexas, ultrapassa o que imaginamos ou estamos acostumados a ver ou perceber dele.

Portanto, falar da vida cotidiana não significa reduzi-la à ideia de mesmice ou de falta de inovação. Pais (2003, p. 28) ressalta que “[...] é no nada de novo do cotidiano que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotina”. O cotidiano é percebido e valorizado como um caminho de novas possibilidades de compreensão da realidade social, que manifesta, por meio dos indícios (GINZBURG, 1989), a complexidade das relações entre as pessoas, no exercício diário de produção de sentidos, dada as instâncias específicas do real que as compreende (CERTEAU, 1995).

O cotidiano está presente nos aspectos frívolos e insignificantes, anódinos, da vida social, no ‘nada de novo’ onde produzimos condições de resistência. Ele se manifesta como rotina (hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira), do ponto de vista da regularidade, normatividade e repetitividade, como um campo de ritualidades, mesclado a campos de enfrentamento e inventividade (CARVALHO, 2009, p. 22, grifo do autor).

A vida cotidiana, expressa pelas maneiras de ser e fazer das pessoas, nos fornece possibilidades de conhecer a realidade como produto de microatitudes que engendram ideias silenciadas. Essas maneiras tecidas no cotidiano, por meio de ações práticas, são tão importantes quanto os resultados obtidos por essas ações.

---

<sup>40</sup> Táticas e estratégias são conceitos formulados por Certeau (1994), que pressupõem que há uma organização de métodos e procedimentos que visam a controlar, dominar e que são aplicados aos contextos sociais, políticos, culturais etc. A esse conjunto de regras e normas o autor denomina de “estratégia”, ao passo que outros procedimentos, que nascem da recusa ou subversão a essa disciplina e organização, são denominados “táticas”.

Interessa-nos todo esse processo, ou seja, tanto as maneiras cotidianas de ser e fazer, quanto a identificação das conquistas, entendendo essas últimas como resultado das primeiras.

Compreendemos o processo de pesquisa com o cotidiano como um momento de construção coletiva, entre nós, pesquisadores e os praticantes, protagonistas das ações práticas. Por isso, nosso esforço em recuperar aspectos espontâneos da vida ordinária praticada no contexto compartilhado, para identificarmos os possíveis avanços e as conquistas alcançadas nas ações e representações desses praticantes, pois “[...] nós também estamos vivendo e produzindo conhecimento no cotidiano” (ALVES, 1998, p. 2).

O cotidiano é percebido como potência para as práticas inventivas, divergindo de concepções que o enxergam como lugar da repetição e da mesmice. Portanto, ao considerar esse espaço privilegiado de ações inovadoras, *mergulhamos com todos os sentidos*<sup>41</sup> no contexto da pesquisa, buscando dar visibilidade àquilo que, por vezes, permanece encoberto ou disfarçado. Oliveira (2001, p. 41) nos ajuda a entender a pesquisa no cotidiano:

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre necessariamente articulados, implica não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Essa talvez seja uma das forças dessa metodologia, que não coloca como parte distinta as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc. Ao trabalharmos nessa perspectiva assumimos a realidade estudada em sua realidade complexa (MORIN, 1995) revelando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza, com seus ônus e bônus.

A concepção teórico-metodológica adotada neste estudo percebe a escola como espaço de ações, criações, representações, significados, invenções, estratégias e táticas, que são compreendidos no “estar com”, “fazer com”, “vivenciar com”, “refletir com”, para estabelecer relações complexas na produção do conhecimento em redes

---

<sup>41</sup> Expressão utilizada por Nilda Alves (2001), representando o primeiro, dentre outros movimentos apresentados pela autora, para compreender a complexidade do cotidiano.

de colaboração. Essa perspectiva de estudo permite investigar e decifrar a educação a partir da recuperação dos aspectos que “[...] não se encaixam nos rígidos modelos científicos presentes no paradigma dominante de ciência” (PAIS, 2003, p. 32).

#### 4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Imagem 1 – Vista do mar de Jacaraípe, observada do terraço onde são realizadas as aulas de Educação Física



#### **O lugar**

(BETHÂNIA A. C. ZANDOMÍNEGUE)

*Nublado,  
encoberto,  
embaçado,  
horizonte desfocado,  
ainda distante.  
Quase invisível.  
E o olhar ali, flutuante,  
na busca pelo concreto. Instigante!*

*Ao passar do tempo,  
Tudo fica mais limpo,  
mais claro, mais nítido.  
O que antes não se via,  
agora já se vê.  
Aquilo que estava longe  
percebe-se aqui  
podendo ser decifrado,  
tocado, sentido,  
pensado e identificado.*

Em meio a uma mistura de sensações, aventuramo-nos na direção da “paisagem” desfocada que pretendíamos compreender: os usos e apropriações da cultura popular nas aulas de Educação Física de uma escola pública. Os sentidos estavam aguçados, a ansiedade de não perder nada e o desejo de perceber tudo nos impulsionaram a “mergulhar” no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Centro de Jacaraípe, para produzir com aqueles praticantes que dão movimento, vida e sentido às práticas pedagógicas efetivadas nesse contexto.

Conduzida por movimentos imprevisíveis, aventuramo-nos como em uma viagem sem rumo, sem saber ao certo o que encontrar, mas tomada por um anseio de, na

contracorrente do pensamento dominante, potencializar esse cotidiano como lugar de consumo, de uso e de produção cultural. Com a máquina fotográfica, caderno e caneta nas mãos, buscamos enxergar com mais clareza aquilo que, outrora distante, se encontrava ali.

Entretanto, o que nos impulsiona e nos leva ao desejo de estar nessa escola? Que proposta de Educação Física é essa que aguça a nossa curiosidade e desperta o nosso desejo de compreendê-la? Foram os indícios de uma prática pedagógica voltada à escuta das experiências trazidas pelos alunos, bem como os relatos de utilização dessas experiências nas mediações pedagógicas das aulas de Educação Física que nos instigaram a sentir, experienciar e ver de perto os usos e as apropriações das manifestações provenientes da cultura popular no contexto daquela escola.

Muitos fatores contribuíram para a escolha desse espaço educacional. A escola está situada na Serra/ES, município em que 80% de seus habitantes são migrantes de diferentes locais do Estado e do País, tornando-o um contexto de diversificadas expressões culturais (BORGES, 2003). A Tabela 2, apresentada a seguir, demonstra o fluxo migratório ocorrido entre os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória. Nela é possível perceber que a Serra é o município de maior incidência migratória do Espírito Santo, entre os anos de 1986 a 2000:

Tabela 2 - Emigração, Imigração e saldo migratório intrametropolitano

	1986-1991			1995-2000		
Municípios	Imig	Emig	Saldo	Imig	Emig	saldo
Cariacica	11.822	11.545	277	11.113	14.569	-3.456
Fundão	388	490	-102	691	429	262
Guarapari	1.886	1.481	405	3.143	1.803	1.340
Serra	19.703	4.877	14.826	16.017	8.633	7.384
Viana	6.353	2.573	3.780	4.953	2.945	2.008
Vila Velha	9.951	12.682	-2.731	17.152	11.471	5.681
Vitória	3.627	20.082	-16.455	6.994	20.213	-13.219
<b>Total</b>	<b>53.730</b>	<b>53.730</b>		<b>60.063</b>	<b>60.063</b>	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991 e 2000; PMDP (2007).

Alguns estudos apontam que esse elevado crescimento populacional é decorrente da melhoria das oportunidades de emprego e moradia para a população:



O elevado crescimento populacional do município da Serra no final da década de 1970 até 2005 é atribuído aos investimentos da CVRD, e principalmente à instalação da CST. A capacidade dessas duas empresas em atrair novos empreendimentos no seu entorno, acrescidos dos inúmeros empreendimentos imobiliários voltados para as classes populares, feitos pela INOCOOP-ES e COHAB, foram fundamentais para o crescimento acelerado da população do município (SERRA, 2008, p. 42).

Do ponto de vista da formação cultural do município, não há como desconsiderar que esse processo migratório contribuiu diretamente para que suas características históricas e culturais fossem alteradas e adquirissem o tom da diversidade, expresso por várias manifestações oriundas da cultura popular, como a música, a dança, o teatro, a poesia, as artes, dentre outras.

Assim, formou-se na Serra uma verdadeira miscigenação de raças e povos, que teve profundos reflexos no que se poderia chamar de cultura serrana. Essa miscigenação se expressa de forma contundente até os dias atuais, pelas manifestações culturais, como a Festa de São Benedito, Bandas de Congo, Folia de Reis, Boi Graúna, artesanato, folclore, comidas típicas, etc. (SERRA, CÂMARA MUNICIPAL, 2011).

A intensa produção cultural do município, associada à possibilidade de encontrá-la materializada nas aulas de Educação Física de uma escola pública da região, apresenta-se como outro fator para a escolha dessa escola. As questões relacionadas com a cultura popular, muitas vezes, são ignoradas pela escola ou tratadas de maneira superficial, conforme reflexões trazidas nos capítulos anteriores.

A possibilidade de realizar este estudo na EMEF Centro de Jacaraípe surgiu em uma conversa informal com Josi,<sup>42</sup> professora de Educação Física dessa escola. Na ocasião, a professora trouxe relatos de sua experiência de mediação pedagógica com a cultura popular naquele contexto. Ouvimos o seu depoimento acerca da boa aceitação, por parte dos alunos e da comunidade escolar, dos temas associados à cultura popular em suas aulas. A professora relatou que utilizava a dança de rua, as danças do folclore brasileiro e local, a capoeira, os jogos populares, as músicas, poesias em forma de *rap*, arte em grafite, dentre outras manifestações de origem popular. Ela também falou da repercussão dessas manifestações na escola, ressaltando a identificação, o interesse e envolvimento demonstrado pelos alunos

---

<sup>42</sup> Adotamos nomes fictícios para fazer menção aos participantes do estudo.

com essas atividades. De acordo com as informações trazidas pela professora, esse fato gerou na escola o desejo de sistematizar o resultado do trabalho relativo à cultura popular em uma Mostra Cultural, que posteriormente foi chamada “Brasil de Norte a Sul”. A narrativa da professora, descrita a seguir, demonstra o resultado do trabalho que ela empreendeu: “[...] a diretora viu esse movimento da Educação Física e idealizou o Projeto Brasil de Norte a Sul, para a festa de setembro, envolvendo toda escola” (JOSI, professora de Educação Física).

Apesar de buscar outras escolas para a realização da pesquisa, os relatos da professora Josi instigaram nossa curiosidade e desejo de conhecer o seu trabalho. Após um período de reflexão acerca do contexto da pesquisa, formalizamos com a direção da EMEF Centro de Jacaraípe e a professora Josi o nosso interesse em acompanhar as aulas de Educação Física desenvolvidas naquela instituição, objetivando compreender os usos e apropriações da cultura popular. Nosso interesse de inserção naquele cotidiano se traduz, para além da vontade de ver, no desejo de vivenciar a maneira como ocorre a construção desse saber nesse contexto escolar.

Estabelecemos os seguintes critérios para a escolha da escola: que ela fosse pública; que estabelecesse diálogo com a cultura local; que atendesse alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; e que, na ocasião de realização da pesquisa, tratasse da cultura popular nas aulas de Educação Física. A EMEF Centro de Jacaraípe correspondeu aos requisitos estabelecidos, principalmente pelo fato de a perspectiva de trabalho com a temática da cultura popular perdurar até o final do ano letivo de 2010, período planejado para a produção dos dados desta pesquisa.

Além disso, identificamos que a escola se preocupava em atender à proposta do município da Serra/ES para as aulas de Educação Física, que contempla o diálogo com as práticas culturais dos alunos, repercutindo nos conteúdos de ensino que traduzam o seu interesse e afinidade.

A proposta pedagógica do município da Serra nasceu a partir do currículo vivido, do currículo praticado, com o professor Ferraço, que foi quem ajudou a Prefeitura a fazer o documento, e [...] por nós, professores, de 2006 a 2008, nas formações continuadas [...]. O documento se chama *Orientações Curriculares da Rede Municipal de Serra*. Nessa escola, eu e o outro professor que trabalhava comigo

nesse mesmo período [...] construímos o que o município pede, que são as *Propostas pedagógicas da Educação Física, do Centro de Jacaraípe* [...]. Na verdade, só fizemos uma adaptação do que era proposto para a Educação Física pelo município, porque, como nós também contribuimos na construção desse documento, não ficou muito diferente das nossas propostas [...]. Mesmo antes de a Prefeitura exigir, a gente já tinha um trabalho iniciado [...]. (JOSI – professora de Educação Física).

A EMEF Centro de Jacaraípe foi inaugurada em 2005, em decorrência do aumento da demanda regional de alunos que, originalmente, eram atendidos pela EMEF Dom Helder. O prédio em que se situa a EMEF Centro de Jacaraípe é alugado pela Prefeitura Municipal e se restringe ao atendimento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental,<sup>43</sup> acrescido de duas turmas de 1º ano.<sup>44</sup> Além disso, a escola atende a uma turma por turno, do Projeto Mais Educação.<sup>45</sup>

O espaço alugado não foi projetado para funcionar como escola e, devido a isso, apresenta muitos problemas de ordem estrutural. É um prédio com poucas salas e banheiros, adaptado com divisórias. Não há um local apropriado para a prática de Educação Física, Artes e Informática. O acesso aos seus três andares é realizado pelas escadas, em corredores apertados, localizadas uma à direita e outra à esquerda do edifício.

Enfrentamos muitos problemas estruturais naquela escola. Quando chove, a água infiltra pelas instalações elétricas e já ocorreram curtos com a gente dentro da escola. Não dá para dar aula no terraço, porque alaga inclusive na parte coberta. Quando acontecem os eventos, fica tudo apertado na escola. A própria formatura da 4ª série deverá ser em outro local, porque ali não cabe (JOSI – professora de Educação Física).

<sup>43</sup> A EMEF Centro de Jacaraípe implantou o ensino de nove anos em 2010, entretanto as turmas matriculadas no antigo formato de seriação seguirão dessa forma até a conclusão do processo em curso.

<sup>44</sup> De acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto à definição das orientações gerais para a rede pública estadual e municipal, a educação infantil e o ensino fundamental foram subdivididos em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). O documento estabelece uma reorganização equivalente entre o ensino fundamental de oito e nove anos, na qual o 1º ano atende às crianças com seis anos de idade (pré-escola), a 1ª série corresponde ao 2º ano e assim sucessivamente. Entretanto, o processo de substituição da nomenclatura acontecerá progressivamente nas escolas, de acordo com a conclusão do processo anteriormente iniciado.

<sup>45</sup> O Mais Educação é um programa federal de educação em tempo integral, desenvolvido no contraturno das escolas, visando a atender alunos em situação de risco social. Nesse programa, o discente faz aulas de reforço escolar, além de oficinas culturais e esportivas. Ver detalhes em <<http://portal.mec.gov.br/>>.

No primeiro andar, localizam-se seis salas de aulas, a sala dos professores, do pedagogo, a sala da educação especial e dois banheiros. No andar de cima, existem sete salas de aulas e a sala de Artes. A biblioteca da escola foi desativada para abertura de mais uma sala de aula. No terceiro pavimento, que é o terraço do edifício, acontecem as aulas de Educação Física e do Programa Mais Educação.

A história da EMEF Centro de Jacaraípe é marcada por muitos desafios. Apesar da falta de estrutura, o espaço das aulas de Educação Física, por exemplo, foi instituído, após o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado por seus professores, nos anos de 2007 e 2008. Como descrito, no prédio não há um espaço físico apropriado para a prática da Educação Física. A Imagem 2 apresenta a fachada da escola:

Imagem 2 - Fachada do prédio da EMEF Centro de Jacaraípe



Em 2005, no começo das atividades da escola nesse espaço alugado, as aulas de Educação Física eram ministradas em um corredor de garagem, para duas turmas simultaneamente. No processo de realização da pesquisa, tivemos o depoimento de uma aluna acerca da sua vivência nas aulas de Educação Física ministradas nesse corredor da escola. A narrativa seguinte demonstra o relato da aluna e a Imagem 3 apresenta o local onde as aulas de Educação Física eram realizadas:

Quando a Educação Física era lá embaixo, a gente não conseguia fazer muita coisa. Uma vez a gente estava rodando o bambolê e ele foi parar no meio da rua. [...] o tio Pedro ficava no espaço do corredor

e a tia Josi ficava lá atrás, naquele espacinho lá de trás [...]. Eu me lembro que, quando as aulas de Educação Física eram lá embaixo, após o horário do recreio, o professor da época falava que só deixaria fazer a aula depois que recolhêssemos todos os papéis do chão. A turma toda recolhia os papéis, jogando no lixo. A lixeira ficava cheia até a boca. Era bom, porque ajudava as mulheres da limpeza (AMANDA - aluna da 4ª B, grupo focal).

Imagem 3 - Corredor onde eram ministradas as aulas de Educação Física



Dado o quantitativo de turmas dessa escola, a Educação Física é ministrada por dois professores. As aulas são realizadas em duas turmas simultaneamente, que dividem o mesmo espaço para a mediação. Por esse motivo, os dois professores organizam a proposta de trabalho de maneira conjunta, abordando o mesmo tema em suas aulas, que nem sempre coincidem quanto às séries, o que se apresenta, além da falta de espaço físico apropriado às aulas de Educação Física, como outro desafio para as suas práticas pedagógicas.

A professora Josi narra que os alunos, ela e o professor Pedro, com quem dividiu o espaço das aulas nos anos de 2006 a 2008, iniciaram um processo de reivindicação de um local apropriado para as aulas de Educação Física.

O espaço não contempla às necessidades de aulas de Educação Física, Artes etc. Em 2006, com a minha entrada na escola, juntamente com outro professor de Educação Física, organizamos ações para a conquista de novos espaços para as aulas de Educação Física. Por isso, hoje as aulas acontecem no terraço do prédio, que foi preparado e adaptado para nós. Antes as aulas ocorriam no corredor de garagem para duas turmas ao mesmo tempo. Não tinha condições (JOSI – professora de Educação Física).

Os professores identificaram que o terraço do prédio, até então desativado, poderia ser adaptado para as práticas de Educação Física. Desse modo, cientes do reconhecimento da escola quanto ao trabalho sistematizado das aulas de Educação Física, uniram-se com os alunos e iniciaram um movimento de reivindicação pelo espaço do terraço. A narrativa da professora de Educação Física, exposta a seguir, evidencia esse movimento:

Conquistamos nossa credibilidade ao mostrar uma Educação Física diferente na escola. Os alunos solicitaram um espaço melhor, num movimento ‘queremos o terraço’ e aí, com uma Educação Física melhor, eles exigiram um espaço melhor e a diretora, percebendo o nosso trabalho, foi envolvida na nossa luta e as conquistas foram aparecendo ano a ano. Nós mostramos uma Educação Física diferente. Os alunos foram gostando da gente e reivindicaram com a diretora, que reivindicou com a prefeitura e a gente foi conquistando as coisas (JOSI – professora de Educação Física).

Em 2009, a escola recebeu a visita da Secretaria Municipal de Educação, e os alunos se manifestaram com cartazes com os seguintes dizeres: *“Queremos uma escola com melhores condições/Queremos um espaço melhor para a Educação Física/Queremos um prédio novo”*. Nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação acordou com aquela comunidade um prazo de dois anos para que tivessem uma nova escola. Segundo informações dadas pelos professores, a Prefeitura adquiriu o terreno para a construção da nova escola, mas este não se localiza próximo à sede atual da escola, pois o contingente maior de alunos não pertence àquela comunidade local. O prazo de entrega da nova escola estava previsto para outubro de 2011,<sup>46</sup> conforme indica a narrativa da professora de Educação Física:

---

<sup>46</sup> No dia 22-12-2011, o jornal local: ES TV, primeira edição, apresentou uma reportagem em que a comunidade de pais, alunos e professores da EMEF Centro de Jacaraípe protestava contra o atraso na entrega da nova sede da escola e as péssimas condições físicas do prédio atual. Diante das reclamações, a Prefeitura Municipal de Serra estendeu o prazo de entrega para o primeiro semestre de 2012.

No início do ano passado, com a mudança de secretária da Educação e em virtude de sua visita à nossa escola, realizamos um protesto, reivindicando melhores condições na escola, espaços adequados às aulas de Educação Física, artes, bibliotecas etc. As crianças fizeram cartazes, ensaiaram frases, e a Prefeitura deu o prazo de dois anos para a construção de uma nova escola (JOSI – professora de Educação Física).

A EMEF Centro de Jacaraípe estruturou o espaço do terraço para as aulas de Educação Física com grades, telas de proteção, piso, banheiro, bebedouro e outros materiais. No espaço, encontram-se algumas carteiras, materiais da disciplina de Educação Física e uma caixa amplificadora de som. Apenas uma parte do terraço é coberta. Geralmente as crianças que desejam jogar bola se organizam na parte descoberta e as que preferem dança, música, jogos de encaixe, fantoches e outras atividades se distribuem na parte coberta do espaço. As Imagens 4 e 5, apresentadas a seguir, mostram o terraço onde as aulas de Educação Física são realizadas

Imagem 4 – Terraço: parte descoberta com proteção de telas e grades





Imagem 5 – Alunos realizando atividades de Educação Física na parte coberta do terraço



Atualmente, nesse espaço, as paredes são decoradas com artes em grafite, um elemento da cultura popular daqueles alunos, valorizado nas aulas de Educação Física. Os desenhos trazem vestígios da prática cotidiana de Educação Física que acontece ali. Há predominância de desenhos com o nome da escola, o que sugere a afeição dos alunos com esse espaço. Alguns exprimem nos grafites manifestações oriundas da cultura popular tratadas nas aulas de Educação Física, como o *hip hop*, que representa a dança de rua praticada por eles, conforme evidencia a Imagem 6:



Imagem 6 – Grafites realizados pelos alunos no espaço das aulas de Educação Física



Essas e outras pistas (GINZBURG, 1989) identificadas nas representações dos desenhos sinalizam que os alunos dessa escola possuem forte relação com a disciplina Educação Física e com os conteúdos por ela trabalhados. Vemos que a cultura popular se materializa como um elemento privilegiado por esses professores, expresso nos desenhos, nos jogos e danças que, de certa forma traduzem a representatividade e afeição dos alunos com a disciplina. Carvalho (2009), ao refletir o cotidiano escolar como “comunidade de afetos”, lança-nos uma questão:

Seriam os afetos/afecções potências ‘possíveis’ para a produção de outras formas-forças no cotidiano escolar, imerso em redes de subjetividades agenciadas pelo ‘sistema capitalista maquínico’? [...] Como pensar o afeto e as afecções produzindo ‘bons encontros’ no sentido da instauração de uma potência [...] coletiva no cotidiano escolar? (CARVALHO, 2009, p. 80, grifo do autor).

O questionamento proposto por Carvalho (2009) nos permite perceber a comunidade escolar do Centro de Jacaraípe como uma *comunidade de afetos* que,

ao organizar-se em movimentos instituídos por professores e alunos, nos “bons encontros” das aulas de Educação Física, instauram-se como potência coletiva e mostram os “possíveis” da vida praticada no cotidiano da escola. As reflexões dessa autora, associadas às produções de Certeau (1994), referentes às *estratégias* e *táticas* utilizadas e/ou produzidas pelos sujeitos no cotidiano de suas ações, permitem-nos identificar a potência que é gerada nas ações coletivas que, produzindo as “formas-forças” das redes de subjetividades, são capazes de promover os praticantes do cotidiano à condição de protagonistas na formulação de novas possibilidades de atuação pedagógica.

Falamos do protagonismo dos praticantes do cotidiano, ressaltando possibilidades de reinvenção do espaço escolar a partir do que os sujeitos fazem e do que eles valorizam. Ao engendrar ações coletivas, os sujeitos mostram outros “possíveis”, dando visibilidade às diferentes práticas que ressignificam aquilo que se pensa ou se deseja da escola. Vale ressaltar que a relação de “afeto/afecções” (CARVALHO, 2009), gerada nas ações produzidas na coletividade, oportuniza um processo de reinvenção cotidiana dentro da escola.

A organização de cartazes por parte dos alunos, em decorrência da visita da secretária municipal de Educação, reivindicando melhores condições físicas para a escola, bem como a ação dos professores, ao levarem os alunos à reflexão sobre as condições das aulas de Educação Física, configuram a instituição de um movimento coletivo que, ultrapassando a individualidade, favoreceu a conquista e/ou a garantia de construção de um novo espaço para a escola.<sup>47</sup> Por meio dessas ações, os praticantes do cotidiano da EMEF Centro de Jacaraípe vão construindo novas possibilidades de atuação e de criação que promovem a visibilidade de suas práticas.

Os alunos atendidos por essa unidade de ensino provêm de diferentes bairros, como Manguinhos, Lagoa, Castelândia, dentre outros. É reduzido o número de alunos provenientes do local onde a escola está inserida. O bairro onde está localizada a

---

<sup>47</sup> Certeau (1994) interpreta, por meio dos conceitos de táticas e estratégias, as ações planejadas ou sofridas pelos sujeitos praticantes do cotidiano, mediante as situações de subordinação ou dominação destinadas a eles.

EMEF é residencial, com ruas pavimentadas, organizadas em quarteirões, casas grandes e bonitas. De acordo com a professora Josi, a maioria dos moradores daquela região estuda em instituições privadas de ensino.

Na EMEF Centro de Jacaraípe, é possível perceber o esforço do corpo docente em instituir novas formas de trabalho que contribuem significativamente para o processo de superação do modelo de educação formal e prescritivo, ressignificando a escola como espaço de invenção, criação e produção. Percebemos as aulas de Educação Física como espaços educativos nos quais a produção, o prazer e a criação em redes de colaboração entre os alunos, professores e a abordagem temática predominam.

#### 4.2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste momento, apresentamos os procedimentos utilizados no estudo para a produção dos dados no cotidiano da escola compartilhada. Para a compreensão da complexidade presente no cotidiano escolar, Alves (2001) propõe quatro movimentos que os pesquisadores devem assumir ao mergulhar no dia a dia da escola. São eles: *a) o sentimento do mundo; b) virar de ponta cabeça; c) beber em todas as fontes; d) narrar a vida e literaturizar a ciência.*

A partir da nossa entrada na escola, preocupamo-nos em potencializar nossa percepção acerca daquele contexto em que estávamos inserida. Imbuímos-nos do *sentimento do mundo*, proposto por Alves (2001), que pressupõe o “mergulho” no cotidiano com todos os sentidos, rompendo com o paradigma formal de pesquisa, que prevê um olhar distante e neutro do pesquisador.

Aventuramo-nos, como em uma viagem, a compreender a realidade em suas múltiplas possibilidades. Nesse processo, utilizamos diversas formas de observação e procedimentos para a compreensão das experiências que ocorrem no contexto da escola, procuramos estabelecer relações com o que era visto, ouvido e sentido por nós. Balizamos-nos na noção de “tessitura do conhecimento em rede” (ALVES; GARCIA, 1999), para compreendermos as redes de relações que se estabelecem

naquele contexto. Essa perspectiva trouxe condições de inserção no cotidiano da EMEF Centro de Jacaraípe, com os sentidos aguçados para perceber e compreender as relações complexas ali construídas.

Com o propósito de *sentir o mundo* e entender as redes de relações *com* os praticantes daquele cotidiano, não nos limitamos a olhá-los de fora. De acordo com Alves (2001), não dá para compreendermos essas lógicas, se não reconhecermos que nela estamos inteiramente “mergulhados”. Ao tocar, ouvir, cheirar, degustar e ver o cotidiano da Educação Física que se apresenta, buscamos interpretações que estão além das aparências imediatas.

Na produção dos dados, fizemos registros fotográficos e audiovisuais das aulas de Educação Física e de experiências ocorridas em outros espaços da escola, como no recreio, no pátio, nos corredores e nas salas de aulas. Também foi possível a participação em alguns momentos festivos da escola, como a Mostra Cultural, a Festa do Dia das Crianças, o Dia dos Professores, a festa de Ação de Graças, a formatura das 4<sup>as</sup> séries. Participamos da reunião do Conselho de Classe da escola e da reunião dos professores para o encerramento do ano letivo de 2010. A intenção de vivenciar experiências em outros espaços escolares, além das aulas de Educação Física, justifica-se pela intenção de compreender a constituição das redes de colaboração estabelecidas na escola em relação aos saberes provenientes da cultura popular.

Nesse processo, realizamos entrevistas em grupo focal com oito alunos representantes das seguintes turmas do turno matutino: 3<sup>a</sup> A, 3<sup>a</sup> B, 3<sup>a</sup> C, 3<sup>a</sup> D, 3<sup>a</sup> E, 4<sup>a</sup> B e 4<sup>a</sup> C. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com a coordenadora de turno, com o professor de Educação Física, com as professoras regentes de classe da 4<sup>a</sup> A e da 4<sup>a</sup> B. Além disso, registramos vários depoimentos da professora de Educação Física, que foram estruturados como narrativas. Todas as visitas à EMEF foram registradas em diário de campo, que foi organizado no formato de portfólio, contendo fotos, depoimentos dos alunos, dos funcionários da escola etc. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo Parecer nº 224. A Imagem 7,

apresentada a seguir, demonstra a entrevista em grupo focal realizada com os alunos:

Imagem 7 - Alunos participantes do grupo focal



Ao focalizarmos os fragmentos produzidos nas redes de ações compartilhadas pelos alunos e professores da escola, buscamos entender as racionalidades locais e as lógicas operatórias daqueles sujeitos, nos usos e apropriações das manifestações provenientes da cultura popular, no contexto das aulas de Educação Física.

Outro movimento proposto por Alves (2001) para a constituição de pesquisa *com* o cotidiano é o de *virar o mundo de ponta-cabeça*. De acordo com Benjamin (1993), é preciso “escovar a contra pêlo”, para que vejamos as mesmas coisas de uma maneira diferente. Nosso esforço, como pesquisadores *com* o cotidiano, é dar visibilidade àquilo que, por vezes, não está visível, apesar de estar ali, saltando aos nossos olhos. Dito de outra maneira, procuramos enxergar o habitual de uma maneira original. Para isso, é preciso *virar o mundo de ponta-cabeça*, ou seja, olhar o comum com estranheza e ver o inusitado com familiaridade, para que, como afirma Pires (2008), tornemos visível aquilo que se tornou invisível por excesso de visibilidade.

Esse segundo movimento nos levou a deslocar a atenção para o “não lugar” (CERTEAU, 1994), o da criação anônima, nascido do uso particular dos alunos e professores dos produtos culturais recebidos. Um lugar do “não poder”, instituído na

penumbra das formas de conviver e se apropriar de normas instituídas pelo “lugar de poder” e de querer, representado pela escola, pelo currículo prescrito, pelo sistema educacional, pelo modo de produção social etc. Do lugar de poder saem as “regras do jogo”, entretanto, ao virar o mundo de ponta-cabeça, percebemos outras atividades que nascem da invenção e utilização dessas regras e que também se insinuam como outras possibilidades de poder (ALVES, 2001).

A abordagem investigativa nos *Estudos com o Cotidiano* escolar busca ampliar o panorama de possibilidades de leituras e interpretação de dados e, desse modo, vislumbrar outros sentidos para aquelas ações que, no cotidiano, se apresentam como banais ou inquestionáveis (OLIVEIRA, 2001). O movimento de *virar de ponta-cabeça* foi incorporado por nós, na tentativa de captar, nas minúcias, nos vestígios e nos fragmentos, a potência instaurada pelas ações coletivas, engendradas nas redes de relações estabelecidas entre os praticantes do cotidiano e as produções culturais que trazem sentido às suas ações.

O terceiro movimento descrito por Alves (2001) é o de *beber em todas as fontes*. Esse movimento busca ampliar o conceito tradicional de fonte de pesquisa. Como pensado por Ginzburg (1989), o cotidiano é repleto de “pistas indiciárias”, que são “peças” de um complexo “quebra-cabeça” interpretativo. A integração de várias fontes evita que a unilateralidade de um dado se sobreponha à complexidade da realidade, pois trabalha com uma base empírica de sustentação para as interpretações. Nessa perspectiva, para a produção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: observações participantes sistematizadas em diário de campo; narrativas dos professores e alunos; entrevistas com a coordenadora de turno, com as professoras regentes das turmas de 4<sup>a</sup> A e B e com o professor de Educação Física; entrevistas em grupo focal, com os alunos; documentos produzidos na ação pedagógica; imagens iconográficas e vídeos.

Sobre os participantes da pesquisa, destacamos que a professora Vera concluiu o curso superior de Pedagogia pela Univix/Uniserra, em 2003. Em 2007, concluiu a pós-graduação em Psicopedagogia, pela mesma unidade de ensino. Atua há cinco anos nessa escola e, atualmente, é regente de uma turma de 4<sup>a</sup> série no turno matutino e outra no turno vespertino. A professora Kátia, regente da 4<sup>a</sup> B, concluiu o

curso de Magistério em 2005 e atualmente realiza o curso de graduação a distância, em Pedagogia, pela Universidade de Uberaba (Uniube), no polo de Cariacica/ES. Ela trabalha há seis anos como regente de classe nessa unidade de ensino. A coordenadora de turno, Sara, possui curso superior em Pedagogia para as séries iniciais, desde 2007, pela Ufes. Atua há cinco anos nessa escola como regente de classe e há um ano como coordenadora do turno matutino. É professora da 3ª F, no turno vespertino dessa escola. O professor Marcos há três anos leciona nessa escola e é formado em Educação Física, pela Ufes, em 2003. A professora de Educação Física, Josi, é graduada pela Ufes, em 2001. Especializou-se em Treinamento Esportivo, pela mesma universidade, em 2005, e, atualmente, é mestre em Educação Física pela Ufes (2011). Atua há cinco anos com aulas de Educação Física nessa escola.

Ao realizar uma investigação do cotidiano escolar, no intuito de perceber as formas próprias com que os alunos e professores tecem a sua relação com a escola e com os saberes por ela apresentados, o estudo busca valorizar as minúcias identificadas nas ações espontâneas dos sujeitos. No que se refere à observação, por exemplo, deixamos que a espontaneidade das ações dirigisse nosso olhar. Para tanto, não nos valem de esquemas ou hipóteses predeterminadas. Embora desejosos de apreender o movimento do cotidiano em toda a sua complexidade, percebendo as táticas que os praticantes deixam transparecer em suas ações, procuramos nos precaver para não enviesar o nosso olhar com “preconceitos” sobre a realidade.

Na intenção de manter os nossos sentidos aflorados, em cada visita ao cotidiano da escola, procurávamos observar os detalhes, antes despercebidos, que nos circundavam. Algumas vezes isso se dava de maneira formalizada, mas, em outras, as anotações e os registros aconteciam nos lugares mais inusitados, como refeitório, corredores, banheiro, bebedouro, ponto de ônibus, na rua, no ônibus, no carro, no pátio, no portão, nos momentos de entrada e saída da escola, enfim, sempre que havia possibilidade, conversávamos com os alunos, professores, funcionários e ouvíamos os seus relatos, observávamos e registrávamos as suas práticas e discursos.

*Narrar a vida e literaturizar a ciência* representa o quarto movimento proposto por Alves (2001). Nesse movimento, as narrativas produzidas pelos professores, alunos e comunidade escolar foram valorizadas como fontes do estudo. As narrativas, originárias de conversas, depoimentos ou escritos pessoais, representam um importante dado a ser valorizado na perspectiva de pesquisas *com* o cotidiano, pois possibilitam a construção de metodologias próprias, a partir das respostas originais produzidas pela história oral, pela história de vida, em relação às questões teórico-metodológicas que envolvem a pesquisa. Para Souza (2006, p. 26):

Como arte de evocar e construir memórias, narrar é atribuir sentidos às experiências. As narrativas permitem, pela exteriorização do conhecimento sobre si e pelas diversas dimensões dos saberes pedagógicos, a construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e das trajetórias e percursos de formação.

Ferraço (2008b) nos diz que é necessário que o pesquisador do cotidiano vivencie todos os “processos” que lá ocorrem, junto com os sujeitos das escolas, buscando muito mais produzir do que coletar dados. A pesquisa com o cotidiano só é possível, como “processo”, se acontecer *com* os sujeitos que praticam esse cotidiano, focalizando as questões que se constroem nas redes tecidas.

Procuramos vivenciar a escola, inserida em seu cotidiano durante os meses de agosto a dezembro de 2010 (cinco meses). Realizamos visitas ao nosso contexto de pesquisa três vezes por semana. Nesse processo, constatamos que as 13 turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do turno matutino, tinham aulas de Educação Física três vezes por semana, com os professores Marcos e Josi. Optamos por acompanhar as turmas de 3ªs e 4ªs séries que coincidissem os dias de suas aulas de Educação Física com os dias de nossas visitas à escola. Desse modo, as turmas da 3ª A, 3ª C, 3ª D, 3ª E, 4ª A, 4ª B e 4ª C foram especialmente acompanhadas por nós.

No processo diário de produção coletiva dos dados, nos mais variados espaços e tempos do cotidiano da escola, reunimos uma variedade de informações. Não há como negar o desafio de organizá-las e torná-las viáveis quanto à divulgação das nossas compreensões. Essa é, portanto, a preocupação explicitada por Alves (2001, p. 43) ao nos propor o quarto movimento, compreendido como “[...] uma nova



maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar, em especial os próprios praticantes dos cotidianos, para lhes dizer o que vamos compreendendo ao estudar com eles suas ações e seus conhecimentos”.

Nesse movimento de *Narrar a vida e literaturizar a ciência*, os *Estudos com o Cotidiano* adquirem uma característica particular: o retorno das percepções, compreensões e aprendizados construídos na relação de parceria, em que os praticantes envolvidos na pesquisa se inserem, sem exceção, como autores e produtores do saber. Os praticantes do cotidiano, “[...] mais do que objetos de análises, são, de fato, também, sujeitos protagonistas e autores das pesquisas” (FERRAÇO, 2008b, p. 27).

## CAPÍTULO V

### 5 USOS E APROPRIAÇÕES DA CULTURA POPULAR: AS ARTES DE FAZER DOS PRATICANTES DO COTIDIANO ESCOLAR

Imagem 8 – Grafites produzidos pelos alunos da 4ª série



#### **HORIZONTE** (FERNANDO PESSOA)

*O mar anterior a nós, teus medos tinham  
coral e praias e arvoredos.  
Desvendadas a noite e a cerração, as  
tormentas passadas e o mistério,  
Abria em flor o Longe, e o Sul sidéreo  
splendia sobre as naus da iniciação.*

*Linha severa da longínqua costa quando a  
nau se aproxima ergue-se a encosta  
Em árvores onde o Longe nada tinha; Mais  
perto, abre-se a terra em sons e cores:  
E, no desembarcar, há aves, flores, onde  
era só, de longe a abstrata linha.*

*O sonho é ver as formas invisíveis da  
distância imprecisa, e, com sensíveis  
movimentos da esperança e da vontade,  
buscar na linha fria do horizonte  
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte, os  
beijos merecidos da Verdade.*

Neste capítulo, analisaremos os usos e as apropriações que os praticantes do cotidiano fazem da cultura popular na escola vivenciada. Pautada nos pressupostos de Certeau (1994), para quem o consumo produtivo<sup>48</sup> da cultura denota as artes e as maneiras de fazer das pessoas, buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos às manifestações provenientes da cultura popular no contexto compartilhado, as figuras do aprender valorizadas pelos praticantes nas relações estabelecidas com essas manifestações e os desafios encontrados para trabalhá-las na escola.

<sup>48</sup> O conceito de consumo produtivo, desenvolvido por Certeau (1994), preconiza que os bens culturais não são consumidos passivamente pelos praticantes do cotidiano. Para ele, há uma estética da recepção em que os indivíduos alteram taticamente as mensagens culturais veiculadas por diferentes agências de socialização, como o governo, a escola e a mídia.

As operações da vida cotidiana, que orientaram os estudos de Certeau (1994), movem-nos na compreensão do “outro” (alunos, professores, equipe pedagógica e comunidade local), no desejo de estabelecer diálogos com as suas práticas e representações. Nesse sentido, concebemos a escola como um ambiente cultural de estratégia e de poder que, ao ser habitado pelo outro, se transforma em um espaço de invenções táticas, que subverte astuciosamente a ordem estabelecida.

Após o primeiro contato com a escola, em que apresentamos, discutimos e reformulamos a nossa intenção de pesquisa com a diretora, com a coordenação pedagógica e com os professores de Educação Física, iniciamos o “mergulho no cotidiano” compartilhado, no sentido proposto por Alves (2001).

A organização pedagógica da EMEF Centro de Jacaraípe se caracteriza por uma distribuição trimestral dos conteúdos no ano letivo. Durante o ano de 2010, a organização da disciplina de Educação Física se deu da seguinte forma: no primeiro trimestre, os professores desenvolveram um projeto sobre o lazer. Esse projeto foi realizado entre os meses de fevereiro e maio e, no decorrer desse processo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e identificar o lazer de Jacaraípe, por meio de pesquisas com as famílias, “rodas de conversas” nas salas de aulas e passeios organizados pelos professores de Educação Física, para que pudessem observar o lazer local. Esse projeto foi registrado em um videodocumentário, composto por filmagens, entrevistas, desenhos, poesias e textos sobre o lazer das comunidades locais. De acordo com a narrativa da professora de Educação Física, esse projeto contribuiu para o encaminhamento da proposta do segundo trimestre do ano letivo, relativa à cultura popular brasileira:

Esse projeto sobre a cultura popular brasileira surgiu assim: no primeiro trimestre, a Educação Física começou a discutir o lazer. No decorrer desse processo, os alunos identificaram que havia determinadas brincadeiras que eram específicas de algum bairro, comunidade e utilizadas como forma de lazer local. Então comecei a conversar com as crianças das 3ª e 4ª séries sobre as características da cultura que identificam o nosso Estado do Espírito Santo e percebi que precisaria aprofundar o tema, quando uma aluna definiu o *funk* como uma dança típica do Estado. Outro aluno a contrariou, alegando ser o congo, e outros disseram ser a capoeira e o *hip hop*. Com essa discussão, pedimos que os alunos identificassem o que formava a cultura capixaba (JOSI – professora de Educação Física).

A culminância do projeto relacionado com a cultura popular brasileira ocorreu na “Mostra Cultural Brasil de Norte a Sul”. A professora Josi disse que o envolvimento dos alunos com a temática da cultura popular, iniciada nas aulas de Educação Física, e a participação deles nas tarefas propostas pela disciplina, contribuíram para que a direção pedagógica da escola idealizasse uma festa que mobilizasse toda a comunidade escolar. A Mostra expôs os trabalhos sobre a cultura popular de diferentes regiões brasileiras, que foram desenvolvidos nas diversas disciplinas do currículo, como evidencia a narrativa do professor de Educação Física da escola:

Foi um projeto amplo, que envolveu toda escola, sendo que as professoras regentes trabalharam a geografia, a história do local, as comidas típicas e a Educação Física, as danças e as práticas corporais relacionadas a cultura popular (MARCOS – professor de Educação Física).

Na descrição sobre o desenvolvimento do projeto, que culminou com a Mostra Cultural, a professora Josi narra alguns atravessamentos que direcionaram a sua atuação pedagógica, evidenciando a relação entre o global e o local na construção do conhecimento sobre a cultura popular:

Esse trabalho, no entanto, coincidiu com a época da Copa do Mundo, e a escola queria que a gente abordasse a temática. Então o pedagogo sugeriu que a gente contextualizasse a cultura popular brasileira, enfocando as contribuições do povo negro, pelo fato da Copa ter acontecido na África. Iniciamos esse processo nas aulas de Educação Física, relacionando as contribuições do povo negro na dimensão da cultura brasileira, porque a Copa do Mundo atraiu a reflexão para o âmbito maior, da cultura do país, deslocando nossa ideia inicial de contextualização local. Pensamos a possibilidade de, no decorrer do processo, associar o estudo ao que a gente vê aqui enquanto construção de brincadeiras populares, jogos, danças e as identificações de lazer que os alunos perceberam em suas comunidades. A proposta era saber como se forma essa identidade brasileira. A cultura brasileira se resume a samba e futebol? A partir dessa problematização, é que tudo começou [...] (JOSI – professora de Educação Física).

O diálogo proposto pela professora entre a cultura popular local e as diferentes manifestações culturais do Brasil denota o que Ortiz (1996) evidenciou como “cultura popular contemporânea”, ao afirmar que ela escapa ao domínio da localidade. Para esse autor, no mundo globalizado atual, já não é possível pensar, como no Século XX, na construção de um projeto nacional a partir do “popular”: “[...] a *parte* já não é mais uma realidade autônoma; ela se articula, ou melhor, é atravessada pelo todo” (ORTIZ, 1996, p. 45, grifo do autor).

A professora de Educação Física ressalta a articulação entre o local e o global como um grande desafio para abordar as manifestações populares em suas aulas, pois os alunos, em sua grande maioria, pressionam para que ela contemple as manifestações culturais do contexto local, em detrimento da diversidade de arranjos culturais existentes no nosso país, como demonstra a sua narrativa:

O maior desafio é a gente trabalhar o contexto de uma cultura que às vezes não está presente no dia a dia do aluno. Quando se predispõe a trabalhar, por exemplo, uma cultura do Norte do Brasil e mostrar que a história do povo brasileiro não se restringe ao contexto capixaba, a gente tem que apresentar para o aluno qual é a importância daquilo ali, porque o aluno vem com a seguinte resistência, ‘ah, tia, bota *funk*, bota *hip hop* [cultura local]. Pra quê que a gente vai ficar dançando essa outra música aí?’. Então minha preocupação no início [...] é mostrar para eles de onde vem essa palavrinha ‘cultura’ e depois falar de um contexto mais macro, a cultura brasileira [...] (JOSI – professora de Educação Física, grifo nosso).

O esforço em estabelecer o diálogo entre o local e o global é evidenciado nas narrativas das professoras que, em suas práticas pedagógicas, relacionam as referências culturais típicas do contexto de inserção dos alunos com matrizes mais amplas da cultura popular brasileira:

Como um aluno vai entender as coisas que acontecem em Jacaraípe se não buscar um entendimento maior? Para se ter essa visão de mundo, é fundamental a compreensão da cultura. Incluo o entendimento do que é global para a compreensão do que está aqui, perto da gente (VERA – professora da 4<sup>a</sup> A).

Problematizamos perguntando: todo mundo aqui sabe sambar? Todo mundo aqui joga futebol? E por isso você deixa de ser brasileiro? O que te faz brasileiro? [...] Houve um dia que tivemos que dar aula para as três 4<sup>as</sup> séries juntas, pois uma professora havia faltado. Estávamos com quase 90 alunos no terraço e iniciamos essa discussão. A aula precisava ter sido gravada. Houve debates, os alunos levantavam o dedo para falar, paravam para ouvir, participaram, trouxeram suas contribuições, porque esse tema os interessou a debater [...] o tema saiu da dimensão da Copa, do futebol, do samba e abriu outras possibilidades de discussão da cultura local [...] (JOSI – professora de Educação Física).

A narrativa da professora de Educação Física fornece indícios de que os saberes relativos à cultura popular, desenvolvidos no decorrer do projeto, foram tecidos em consonância com a “metáfora da rede”, sugerida por Alves (2001), em que uma ação leva à outra e, quando menos se espera, uma ampla estrutura de conhecimento se forma de maneira coletiva e contínua. A construção dessa rede também foi

evidenciada na descrição do professor Marcos, ao afirmar que as discussões empreendidas nas aulas de Educação Física, com os saberes trazidos pelos alunos, contribuíram na “tessitura do conhecimento”:

Geralmente a gente inicia um trabalho fazendo um diagnóstico do que o aluno traz de conhecimento sobre o assunto e, a partir dali, a gente cria os eixos de discussão. Eu considero que as necessidades e as afinidades dos alunos são dois critérios que, apesar de amplos, de alguma maneira devem estar entrelaçados para o sucesso do trabalho. E isso se dá através de muito diálogo com o aluno para que ele aceite determinado conteúdo [...]. Esse diálogo também me propicia entender que o aluno precisa ter certa afinidade com aquilo que eu proponho, para que possa desenvolver o trabalho e colher os frutos. Gostaria de ressaltar que valorizo a afinidade dos alunos, o que eles gostam e não as minhas preferências (MARCOS – professor de Educação Física).

Pensar a rede como metáfora, compostas por “fios e nós”, permite compreender que nada surge por acaso, que, de alguma forma, as coisas, as pessoas e as ações estão ligadas à complexidade do todo. A produção cotidiana na escola permitiu trançar um grande número de “fios”, de forma complexa, em que o “emaranhado de ações, interações e retroações” na produção do saber delegou aos praticantes a condição de sujeitos, em um contexto que os institui e no qual são, ao mesmo tempo, instituintes (MORIN, 1996).

A constituição da rede de conhecimento sobre a cultura popular, na perspectiva anunciada por Morin (1996), em que tudo é tecido junto e simultaneamente,<sup>49</sup> colaborou para que o projeto extrapolasse o âmbito das aulas de Educação Física, constituindo relações que envolveram os diferentes praticantes do cotidiano escolar e a comunidade local, como demonstram as seguintes narrativas:

Os alunos se envolveram muito, se identificaram com a temática, gostaram de descobrir as curiosidades [...], se encantaram com as histórias e com o trabalho que construíram [...] Os pais participaram diretamente em tudo o que era necessário fazer. Os materiais solicitados foram doados por eles [...], a pintura facial do dia da festa foi realizada por mães de alunos. A presença dos pais na festa foi marcante, eles participaram, no decorrer do projeto, em tudo que eram solicitados (VERA – professora da 4ª série A).

A comunidade participou através do envolvimento dos pais e dos alunos. Houve realmente um grande interesse por parte de todos. A

<sup>49</sup> “[...] tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do ‘complexus’, não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 1996, p. 176).

escola se empenhou com vontade e acabou sendo um sucesso (SARA – coordenadora pedagógica).

Os comerciantes locais contribuíram para a realização do projeto doando os materiais de apoio (sucatas, caixas de madeira, sabonetes, tintas, decalques, colas etc.), além de fornecerem instruções para a confecção dos artesanatos. A efetiva participação dos alunos e das famílias no projeto pode ser constatada nas Imagens 9 e 10 e nas seguintes narrativas:

Imagem 9 – Mães confeccionando brinquedos populares com os filhos



Imagem 10 – Mães fazendo pintura facial no dia da Mostra Cultural



A comunidade de pais de alunos marcou presença mesmo. Cada família doou alguma coisa para a festa e as cozinheiras da escola prepararam os alimentos. As famílias enviaram porções de comidas típicas das regiões brasileiras quando estavam sendo estudadas pela turma (VERA – professora da 4ª série A).

A oficina de decoração de caixas e sabonetes foi proporcionada pela papelaria do bairro, que doou os materiais necessários para prestigiar e colaborar com a escola. Os pais participaram diretamente em tudo o que era necessário fazer. Os materiais e os ingredientes para as comidas que vendemos no dia da festa foram doados por eles e preparados pelas merendeiras da escola (SARA – coordenadora pedagógica).

Essa rede que foi se constituindo em torno do projeto, cujos eixos articuladores foram os conhecimentos culturais trazidos pelos alunos, valorizou os saberes locais e possibilitou a inter-relação entre a escola e a comunidade. As narrativas dos professores, expostas a seguir, evidenciam que o esforço em dialogar com as contribuições dos alunos, criando condições para que eles se sintam colaboradores

do processo de construção do conhecimento, foi uma ação privilegiada por vários docentes da escola:

Eu procuro valorizar tudo o que meu aluno traz [...]. O que eles trazem deve ser utilizado como ferramenta para o nosso trabalho. Já que estamos em um ambiente educacional, devemos aproveitar tudo o que ocorre para realizar aquilo a que nos propomos aqui dentro (MARCOS – professor de Educação Física).

[...] particularmente, valorizo muito o que o aluno traz e tento absorver o máximo disso, porque acredito que não adianta identificar o meu aluno só pelo seu nome, mas pela história que ele traz [...] (KÁTIA – professora da 4ª B).

Na disciplina de História, utilizo exemplos próximos à realidade do aluno. Se, na sala, tem um aluno que veio de Minas Gerais, procuro trazer o exemplo dele, citando as contribuições da sua região de origem, suas características, o regionalismo, o vocabulário etc. Como que é a festa do padroeiro daquela cidade de lá? Apresento a resposta, mas mostro como acontece com os daqui, destacando as relações de semelhanças ou diferenças (VERA – professora da 4ª A).

Promovemos a Rua de Lazer, em que, além dos brinquedos que os alunos trouxeram, caracterizando suas representações de lazer, como bolas, patins, *skates*, patinetes, carrinhos de rolimã, dentre outros, dispomos aqueles brinquedos que foram confeccionados por eles ao longo do projeto: bonecas de pano, caminhões de madeira, brinquedos de sucata, cordas etc. (JOSI – professora de Educação Física).

Na Mostra Cultural, identificamos outras pistas que denotam o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento. As apresentações culturais das diferentes regiões do País, representadas por meio da música, dos modos de dançar, dos passos e dos figurinos foram elaboradas em parceria com os alunos. Os adereços que complementavam o visual, como o chapéu, a casaca, as sombrinhas de frevo, dentre outros, também foram produzidos por eles nas aulas de Educação Física. Os alunos participaram da confecção do painel da Mostra, construíram um boneco de Olinda,<sup>50</sup> tingiram os tecidos utilizados no figurino das danças, além de colaborar diretamente na pesquisa das músicas e nos penteados característicos. Os trabalhos expostos na Mostra tematizaram a cultura popular em suas diferentes manifestações e contemplaram a diversidade cultural do Brasil, expressa pelas danças (frevo, maculelê, carimbó, samba, dentre outras), pelas comidas típicas de

<sup>50</sup> São bonecos gigantes que caracterizam o carnaval de rua de Olinda/PE. Eles são confeccionados para a interação com o público nas brincadeiras de rua do carnaval.



cada região do País, pelos costumes, pelos aspectos históricos e geográficos, pelas brincadeiras, pelo artesanato e pelas músicas. As Imagens 11, 12 e 13, expostas a seguir, demonstram algumas atividades culturais desenvolvidas na Mostra:

Imagem11 – Alunos dançando frevo, samba, maculelê e tocando casaca



Imagem 12 – Chapéu de sambista, boneco de Olinda, coreografia de Axé e “casacas” produzidas pelos alunos



Imagem 13 – Painel da Mostra Cultural



Ao chegarmos à escola para participar da Mostra, surpreendeu-nos o contingente de pessoas envolvidas com essa atividade. A comunidade se fez presente de maneira expressiva e participou de vários momentos do evento. Essa observação contrasta com a participação precária das famílias e da comunidade no cotidiano de grande parte das escolas, como aponta a narrativa da professora:

Por mais difícil que seja alcançar uma concentração de pais na escola, percebemos que essas iniciativas favorecem essa aproximação. Estabelecemos parceria com as famílias [...]. Pude perceber a presença de muitos pais no dia da Mostra (KÁTIA – professora da 4ª série B).

As Imagens 14 e 15, expostas a seguir, evidenciam a circulação de pessoas da comunidade nos arredores da escola no dia da Mostra, que foi realizada em um fim de semana, e a participação delas nas atividades do evento:

Imagem 14 – Circulação de pessoas no dia da Mostra Cultural



Imagem 15 – Pais e alunos no interior da escola para apreciação dos trabalhos apresentados



A Mostra Cultural apresentou os produtos, resultado de um processo que foi desenvolvido no cotidiano das disciplinas e que foi mediado por um projeto pedagógico da escola sobre a cultura popular, em que os saberes trazidos pelos alunos, a cultura local e a nacional articularam a construção do conhecimento, que foi tecido em rede pelos praticantes daquela comunidade escolar.

Para Simon e Giroux (1994), uma pedagogia que considere a cultura popular como objeto de ensino deve reconhecer que o trabalho educacional é fundamentalmente contextual e que essa pedagogia precisa ser concebida em um tempo e espaço específicos. As ações pedagógicas desenvolvidas na escola validaram os conhecimentos provenientes da cultura popular local por meio da produção coletiva, envolvendo os alunos, professores e a comunidade escolar. Ressaltamos a importância da construção de saberes pautados na experiência e na participação do aluno, que lhe forneçam condições de aprendizado e identificação pessoal. São essas ações que, de acordo com Linhares (2007, p.139), tendem a “[...] alterar, diferir e criar uma outra escola, em articulação com uma outra sociedade [...] mais inclusiva e mais plural, superando e ultrapassando aquelas formas de dominação e manipulação político-pedagógicas”.

Para reflexão acerca das relações que a escola estabelece com a família e com a comunidade, bem como o reconhecimento e a participação dos alunos no processo de construção dos saberes escolares, sinalizamos para a valorização da cultura

ordinária produzida pelos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994). Para esse autor, é necessário irmos de encontro ao outro, sem nos conformarmos com aquilo que está dado *a priori* sobre ele. As reflexões de Certeau nos ajudam a perceber o aluno como o outro no qual a escola deve ir ao seu encontro, tentando entender o que esse outro tem a dizer, sem a pretensão de prescrever, o tempo todo, o que ele deve fazer. Nesse sentido, Carvalho (2005) afirma que o movimento de considerar a prática do outro favorece a ressignificação do *espaço/tempo* da escola a partir do outro e com ele, e não para ele.

Entretanto, apesar do envolvimento da comunidade escolar no projeto, identificamos pistas que sinalizam que o grau de participação dos praticantes do cotidiano não ocorreu da mesma maneira. Algumas professoras não aderiram plenamente ao projeto ou só se inseriram no último momento, quando perceberam que ele mobilizou grande parte daquela comunidade escolar. A seguinte narrativa fornece indícios desse movimento:

Tínhamos tempo suficiente para desenvolver o conteúdo da Mostra, mas acho que não houve um comprometimento imediato por parte de todos os professores. Para muitos, aqueles trabalhos expostos, os cartazes, as danças, foi um conhecimento gradativamente desenvolvido com o aluno, mas, para outros, eu acredito que não, que chegou lá e pendurou um cartaz, só pra dizer que não fez. Considero que muita coisa estava sendo exposta sem que houvesse, de fato, um conhecimento aprofundado em sala de aula (VERA – professora da 4ª A).

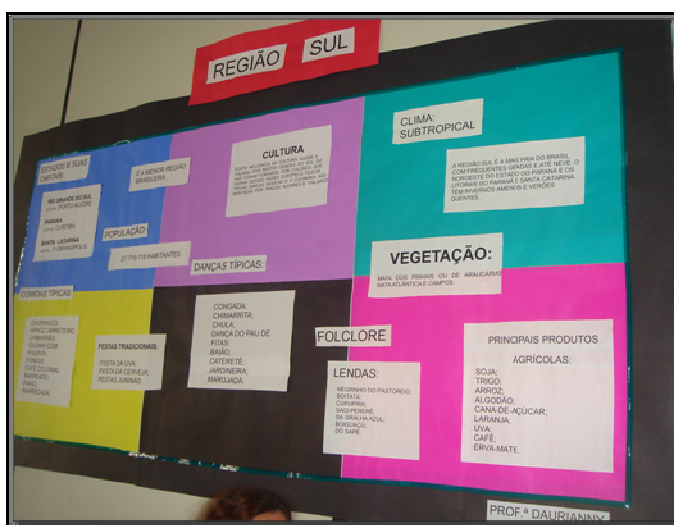
Outras pistas, como os cartazes expostos no dia da Mostra, denotam envolvimento diferenciados com o projeto. O conjunto de cartazes, demonstrado na Imagem 16, evidencia a participação dos alunos. São cartazes que, pela caligrafia empregada, pelos desenhos e recortes das imagens, sinalizam uma produção processual. Já o segundo cartaz, o da Imagem 17, não traz as marcas pessoais dos alunos, pois foi produzido no computador e, no cruzamento com outras fontes, é possível inferir que ele foi confeccionado “em cima da hora”, para atender à demanda da Mostra Cultural:



Imagem 16 – Cartazes com as marcas dos alunos



Imagem 17– Cartazes sem as marcas dos alunos



Outras situações observadas no dia da Mostra ratificam o envolvimento diferenciado dos professores no projeto sobre a cultura popular. Enquanto, em alguns trabalhos, percebemos um alto investimento pedagógico, materializado no zelo com os figurinos, com os adereços e com as coreografias, em outros trabalhos, evidenciamos pouca dedicação e empenho nas apresentações e nos figurinos. A Imagem 18, apresentada a seguir, reproduz um desfile de carnaval. Nela, é possível

observar os alunos desfilando com baldes e garrafas de plástico, sem qualquer ornamentação ou descaracterização desses objetos e sem a preocupação com os figurinos, o que denota a falta de zelo com a educação estética no processo de produção do conhecimento:

Imagem 18 – Alunos representando desfile de carnaval



Entendemos que, ao produzir conhecimentos mediados pela cultura popular, a escola assume um potencial emancipatório, na medida em que supera perspectivas tradicionais de ensino, que não dialogam com os saberes locais e não os utilizam como instrumentos do processo educacional. Contudo, a escola retrocede quando se limita a abordar esses conhecimentos sem um fazer pedagógico mais acurado, que supere a forma banal que caracteriza a abordagem da cultura popular nos currículos escolares, muitas vezes, assentados em uma improvisação empobrecida, inibindo, com isso, que os alunos se apropriem das condições de criações mais elaboradas, próprias do contexto educacional.

As ações pedagógicas que valorizam os procedimentos de criação encaminhados pela escola colaboram para o desenvolvimento dos sentidos, da percepção e ampliam a relação do sujeito com o mundo. A associação desses processos criativos à cultura popular possibilita a reflexão, o gosto pelo belo, pela arte e pela educação estética, que se produz na própria prática do fazer.

Santos aponta a “racionalidade estético-expressiva” como dimensão que promove a

emancipação: “[...] o caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva reside nos conceitos de prazer, autoria e artefactualidade discursiva” (SANTOS, 1991, p. 96). O autor cita a importância dessa dimensão para a formação humana:

Todas as obras de arte têm de ser criadas ou construídas. São os produtos de uma intenção específica e de um ato construtivo específico. A natureza, a qualidade, a importância e a adequação dessa intenção e dessa construção são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo dirigido a um público alvo [...]. Entendida nesses termos, a racionalidade estético-expressiva une o que a racionalidade científica separa (causa e intenção) legitima a qualidade e a importância (em vez da verdade) através [...] do conhecimento retórico (SANTOS, 1991, p. 77).

Em relação aos trabalhos desenvolvidos no cotidiano das aulas de Educação Física da escola, destacamos indícios de diferentes usos e apropriações da dança, manifestação da cultura popular valorizada pela comunidade local. A proposta de produção de conhecimento se diferenciou entre os turnos matutino e o vespertino. No turno matutino, o trabalho com a dança é descrito pelo professor de Educação Física da seguinte maneira:

O trabalho da professora do turno matutino envolve toda contextualização histórica, de cada exemplo de dança popular abordada, desde os pequenos detalhes, como o porquê de se dançar descalço, ou pegar o rosa com a boca, até o trabalho de equipe, de construção em grupo, com que os alunos se identificam bastante (MARCOS – professor de Educação Física).

Em sentido contrário, no turno vespertino, a dança é tratada de outra maneira, como descreve o mesmo professor:

Atualmente, trabalho nessa escola nos dois turnos. Em relação à dança, que é algo que já vem sendo trabalhado pela professora da manhã há alguns anos, os alunos têm uma aceitação maior. Eu acredito que isso se dê tanto pelo trabalho que a professora vem desenvolvendo há algum tempo, quanto pelos alunos que, no turno da manhã, manifestam muito interesse em estar conhecendo e aprofundando esse conteúdo. À tarde é diferente. Eu trabalho em parceria com a outra professora, que também desenvolve o conteúdo dança, mas parece que o interesse maior dela e dos alunos são as apresentações nos dias de festa [...] (MARCOS – professor de Educação Física).

Essas narrativas exemplificam diferentes tratos pedagógicos dados ao conteúdo dança popular no contexto da comunidade escolar compartilhada. Os sentidos e significados produzidos pelos praticantes do cotidiano, nos usos e apropriações da dança no *espaço/tempo* escolar, permitem identificá-la como cultura popular. Ao

observarmos a produção de conhecimentos relacionados com a dança no dia a dia das aulas de Educação Física do turno matutino, percebemos a preocupação da professora em contextualizar esse conteúdo de maneira histórica, social, econômica e cultural, bem como valorizar as produções que realiza com alunos, os adereços, os passos, os figurinos e a pesquisa das músicas regionais. Ela produz, em conjunto com os alunos, sentidos e significados singulares que favorecem o consumo produtivo da dança na lógica da cultura popular aqui assumida (CERTEAU, 1994).

No entanto, o uso e a apropriação desse conteúdo, no turno vespertino, suscitam questionamentos quanto aos “modos de fazer” que justifiquem essa prática na lógica da produção de sentidos e significados da cultura popular. O modo como os sujeitos se apropriam da dança nas aulas de Educação Física do turno vespertino não a caracteriza na lógica do consumo produtivo (CERTEAU, 1994). Ao contrário, segue outra perspectiva, em que a cultura popular é “transplantada” para o contexto educacional, sem preocupação com uma reflexão ou adequação do conteúdo às características históricas e culturais da comunidade escolar. Não supera a conotação “caricaturada”, predominante em muitas escolas (ABIB, 2006).

O trato pedagógico da dança, no turno vespertino da EMEF Centro de Jacaraípe, não se difere daquilo que alguns autores, como Marques (1999), Brasileiro (2001, 2003, 2007), Fiamoncini (2003) e Morandi (2005) criticam sobre a dança na escola. Para esses autores, a presença da dança na escola se dá, prioritariamente, na forma de apresentações em datas comemorativas, quando passos aleatórios são inseridos para que as crianças repitam mecanicamente até decorar a sequência. Brasileiro (2001, p. 78) afirma que, “[...] apesar da dança estar presente no espaço escolar, ela é, apenas, um elemento decorativo, sem reflexão como conhecimento para a formação dos alunos”.

Em sentido contrário, a proposta do turno matutino explora o potencial educativo e cultural dessa manifestação popular, possibilitando aos alunos não apenas a prática desse conteúdo, mas também experiências significativas que valorizam as suas produções e os saberes da cultura local que possuem.

A coexistência de situações ambíguas no contexto vivenciado evidencia o caráter



complexo e contraditório do cotidiano escolar, em um movimento constante de avançar e retroceder, que combina procedimentos regulatórios com emancipatórios. Se, por um lado, o tratamento dado à cultura popular é superficial e empobrecido, por outro, ele é dinâmico e profundo, explorando o potencial pedagógico que essas manifestações oferecem.

Para além das diferenças que a dança apresenta nos turnos matutino e vespertino, os usos e apropriações que os praticantes fazem dessa manifestação popular no cotidiano das práticas pedagógicas evidenciam a produção de diferentes sentidos e significados, que repercutem nos diversos *espaços/tempos* praticados da escola. Identificamos que esse movimento, no recreio, nas escadas, nas salas de aula e nos corredores, cria redes de colaboração entre os alunos, que ressignificam constantemente o contexto vivenciado, como demonstram as suas falas:

Numa roda de funk, um entra, aí fica dançando, depois sai, aí vem o outro (JOÃO PEDRO – aluno da 3ª A, grupo focal).

Tem um trezinho que é legal. A gente sai pela escola dançando (CARLOS – aluno da 3ª B, grupo focal).

É e aí a gente faz um caracol por dentro, sai por fora e entra de novo na maior embolação e vai dançando (PAULA – aluna da 3ª D, grupo focal).

Os alunos movimentam a escola e criam seus espaços de mediação com a cultura popular da dança de rua. Os professores são influenciados por esse movimento e não escapam da “obrigação” de contemplá-lo em suas aulas. Dada a identificação dos alunos, o conteúdo dança extrapola a dimensão das aulas de Educação Física e ao domínio dos professores, como demonstram as descrições extraídas do diário de campo em diferentes momentos da inserção e a narrativa do professor de Educação Física:

Ao sinal do recreio, a turma da 4ª A desejou que aquele momento da aula se estendesse para o recreio e pediu que a professora colocasse a música lá embaixo. Alguns alunos desceram as escadas cantando os *raps*. Na sala dos professores, algumas professoras comentaram que os alunos desceram as escadas cantando e disseram que eles chegam na sala de aula, após a Educação Física, cantando as músicas, repetindo os refrões e as danças que vivenciaram lá em cima [referindo-se ao terraço onde ocorrem as aulas de Educação Física] (DIÁRIO DE CAMPO, 21-10- 2010).

Desse modo, o que marcou o momento do recreio foi a música que a professora Josi colocou pra tocar e fez com que os alunos dançassem. O estilo era Dança de Rua e manifestava a identificação cultural das crianças. Os alunos se organizaram em duas rodas, uma, formada na maioria por meninos e, outra, por meninas. Nessas rodas, cada aluno, ou um pequeno grupo deles, se colocava ao meio e realizava algumas *performances* de dança. Alternando-se entre passos e acrobacias, os alunos expunham suas habilidades aos demais que observavam, dando um clima de descontração e alegria ao recreio. Os alunos da escola praticamente se centralizaram nas rodas de dança. Percebemos que as crianças não brincaram de pique ou correram no momento do recreio, como é comum na maioria das escolas. Pararam na dança, admiravam e, dos maiores aos menores, todos esperavam a oportunidade de expressar suas habilidades (DIÁRIO DE CAMPO, 07-10-2010).

[...] se não tivesse esse trabalho em conjunto com a outra professora, que domina o conteúdo que eu não tenho tanta afinidade [...] provavelmente não o trabalharia. [...] só trabalho esse conteúdo **[dança]** por 'livre e espontânea pressão' dos alunos (MARCOS – professor de Educação Física, grifo nosso).

O professor Marcos traduz com o termo “pressão” aquilo que, de acordo com Certeau (1994), entendemos como relação entre táticas e estratégias que permeiam o ambiente educacional. As táticas astuciosas dos alunos movimentam e “assombram” o lugar. Esse movimento do “fraco” favorece a conquista de novos espaços instituídos no “lugar de poder”, que, nesse caso, é representado pelo professor. Sobre a relação entre estratégias e táticas, Certeau (1994, p. 97, grifo do autor) descreve:

Traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentidos porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [...] essas ‘trilhas’ continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida.

Esse movimento se evidencia quando, em um primeiro instante, os alunos agem taticamente, estabelecendo relações com o “poder”. Nessa relação dialógica com a estratégia, os alunos adquirem credibilidade que, aos poucos, “implode” esse poder e constrói novos poderes, ou seja, outras estratégias. De acordo com Certeau (1994), a tática golpeia lance a lance a estratégia e, ao golpeá-la, institui outras estratégias. Esse é o movimento que, a nosso ver, estabelece “pressão” dos alunos sobre o contexto, conforme descreveu o professor Marcos.

São nas ações realizadas pelos praticantes do cotidiano que “nascem as possibilidades”, que depois vão sendo institucionalizadas pela escola. Ao darem certo, essas ações acabam se consolidando como “novas” possibilidades de atuação profissional e/ou se transformam em projetos coletivos da escola. Portanto, de uma dimensão tática, ou seja, do uso astucioso do poder, se atinge um patamar mais abrangente. Ao valorizar a cultura popular como um dos conhecimentos fundamentais daquele lugar, a escola passa a instituí-la como algo importante, ao ponto de transcendê-la a um projeto coletivo. Por intermédio dessas reflexões, percebemos que, muito mais que “dicotomizar” a tática da estratégia, é possível perceber suas constantes inter-relações nos *espaços/tempos* do cotidiano escolar. Essa é a relação dialética de estratégias e táticas que os alunos, professores e escola vivenciam o tempo inteiro.

Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, [...] não se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de *movimentos* diferentes, utilizando os elementos do terreno (CERTEAU, 1994, p. 97-98, grifo do autor).

Trabalhar com as danças populares é, de certa maneira, um desafio para muitos professores da escola. Apesar disso, os docentes não se eximem de valorizá-las no contexto de suas aulas, pois a reconhecem como elemento de forte identificação dos alunos daquela comunidade. Os professores, então, criam estratégias metodológicas para abordar o conteúdo. Ampliam as condições para uma produção coletiva do saber, delegando responsabilidades aos alunos no que se refere à construção de alternativas de ensino, nas quais todos estão enredados. Isso favorece o envolvimento e a participação concreta deles, tornando-os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como evidenciam as narrativas das professoras:

Eles têm muita capacidade de se organizar e realizar um trabalho. [...] Nos ensaios de dança, por exemplo, eles têm que sentir a música e entrar num acordo entre eles para que possamos apresentar algum resultado. Desde a sugestão da música, até a criação dos passos de dança, eles é que se organizam (VERA – professora da 4ª A).

Quando opto por essas linguagens [**dança**], não há o que discutir quanto ao envolvimento dos alunos. Há um estímulo, uma identificação e cada um se encaixa em alguma função. Ao final, se vê o pedacinho de cada um deles no trabalho construído. Tanto que eles não se dão por satisfeitos, ficam contentes e querem sempre mais apresentar mais [...] (KÁTIA – professora da 4ª B, grifo nosso).

A incorporação de saberes trazidos pelos alunos às práticas pedagógicas na escola, muitas vezes, faz com que os próprios professores também sejam aprendizes e se sintam desafiados diante da novidade. Essa iniciativa, portanto, contribui para que as experiências dos alunos não se limitem à apenas àqueles conhecimentos que o professor domina. A narrativa do professor de Educação Física evidencia o desafio a que ele se submeteu ao trabalhar com as danças populares:

Apesar de não dominar as danças populares, me oportunizei a trabalhar com elas porque gosto de dar exemplo para os meus alunos [...]. As crianças gostam de ver a gente produzindo junto. Perceber que está todo mundo trabalhando a mesma coisa, faz com que eles se motivem a participar mais ativamente (MARCOS – professor de Educação Física).

A conduta do professor de participar das aulas com os alunos também foi registrada no seguinte trecho do diário de campo:

Ensaíram uma vez a dança e todos assistiram. Ao colocar a música pela segunda vez, o professor Marcos começou a imitar os passos e, assim, os outros meninos e meninas que estavam fora da coreografia dançaram livremente, imitando a conduta do professor. Marcos nos disse que faz isso para estimular, principalmente, os meninos daquela turma, que tem um pouco de resistência em praticar a dança (DIÁRIO DE CAMPO, 07-10-2010).

A vivência da cultura popular na escola extrapola os espaços institucionalizados e controlados pelos professores e direção. Ela se manifesta de forma autônoma e voluntária no cotidiano dos alunos, que aproveitam os “tempos livres” da escola e as “brechas” concedidas pelos professores para vivenciar as manifestações culturais que lhes interessam. A narrativa da coordenadora de turno e as Imagens 19 e 20 demonstram essa iniciativa dos alunos:

Nesses momentos informais os alunos demonstram o que aprenderam [...]. A dança é uma forma que eles encontram de estar demonstrando o que estão aprendendo. Às vezes eles mesmos pedem música no recreio. Quando não tem música, aparecem outras brincadeiras deles (SARA – coordenadora de turno).

Imagem 19 – Manifestação da dança de rua no recreio



Imagem 20 – Jogos e brincadeiras populares no momento do recreio



Embora os movimentos táticos empreendidos pelos alunos, muitas vezes, atinjam o patamar de novas estratégias, nem sempre é possível capitalizar as suas ações e incorporá-las às práticas pedagógicas dos professores. Os alunos também aproveitam as “brechas” concedidas para burlar a ordem e subverter o poder instituído no lugar. Portanto, no ambiente educacional, o modo como os praticantes

se apropriam e transformam aquilo que lhes é dado, ou seja, a forma como produzem culturas, a partir do que lhes é oferecido, dentro e fora da escola, pode se configurar como desafio para esse contexto.

A descrição seguinte, extraída do diário de campo, sobre as apresentações de danças populares preparadas pelos alunos para celebrar o Dia das Crianças explicita uma situação que fugiu do controle da escola. O relato abaixo, extraído do diário de campo, evidencia uma das muitas situações enfrentadas no cotidiano das práticas pedagógicas, em que os próprios educadores são surpreendidos pelas ações que brotam das “fissuras” identificadas pelos alunos no espaço/tempo da escola:

Na sequência, a turma da 3ª A apresentou a música ‘Toda boa’ [...]. As crianças demonstraram muita identificação com a música. Vibravam, batiam palmas, rebolavam. Outros meninos que estavam pelos cantos assistindo reproduziam comedidamente os movimentos da dança. De acordo com a professora Josi, as meninas da turma ficaram com vergonha de se apresentar, então, ela convidou quatro meninos para compor a coreografia da dança com elas, mesmo assim, apenas duas meninas aceitaram dançar. A professora advertiu os meninos para que eles dançassem igual às meninas, **fazendo somente o que elas fizessem, e eles concordaram, mas, no decorrer da apresentação, eles começaram a rebolar com muito entusiasmo.** As crianças da platéia gritavam. Foi um momento de muita euforia e alguns professores sinalizaram constrangimento com aquela situação. Um dos meninos que dançava, aproveitando-se da oportunidade, se jogou no chão simulando uma **cena de sexo**. Nesse momento, os outros meninos que assistiam de fora invadiram o local da apresentação e simularam movimentos de ato sexual juntamente com outros alunos. Quando a música acabou, foi um sentimento de alívio para os professores presentes. Os alunos ficaram muito eufóricos [...]. A professora Josi não se pronunciou sobre o episódio, entretanto, nas aulas de Educação Física que se sucederam, os alunos foram levados à reflexão sobre essa conduta (DIÁRIO DE CAMPO, 14-10-2010, grifo nosso).

Essas práticas espontâneas que atravessam e movimentam o espaço/tempo escolar configuram a dimensão do imponderável e do imprevisível que permeia esse contexto. Por mais que a escola seja um ambiente formal, submetido às normas e parâmetros que visam a exercer o controle e a disciplina, a complexidade do seu cotidiano a torna não apenas espaço de saberes formais, mas de outros saberes praticados, que se articulam em redes complexas e plurais. Para Alves (1998, p. 130, grifo do autor):

A escola é, assim, também *espaço*, pois em movimento, expressão das 'táticas', lugar praticado, pleno de 'operações', devidas a ações de sujeitos históricos [...]. Esse espaço tenta se criar/fazer no *próprio já apropriado*, no lugar da ação estratégica do poder político que com uma regularidade, que poderíamos dizer assustadora, se atualiza para permanecer igual.

O mergulho no cotidiano da EMEF Centro de Jacaraípe nos permitiu observar que, embora haja uma valorização significativa dos saberes oriundos da cultura popular, devido ao grau de interesse que despertam nos alunos, os usos e apropriações desses saberes pelos professores não ocorrem de maneira tão harmônica. Percebemos que eles disputam o reconhecimento do trabalho que desenvolvem em suas disciplinas e utilizam as manifestações populares, especialmente aquelas estimadas pelos alunos, como as danças de rua, as músicas e o teatro, para atrair a atenção para o trabalho que desenvolvem. Ao ser capitalizada para o reconhecimento da ação pedagógica, materializada no aumento da representatividade com os alunos e com a equipe gestora da escola, o uso das manifestações provenientes da cultura popular não se restringe aos professores de Educação Física.

Pela possibilidade de apresentação para as famílias e para a comunidade escolar, o uso das manifestações populares extrapola o contexto das salas de aula, contribuindo para dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores. Além disso, mobilizam os alunos, no que se refere ao envolvimento e dedicação deles nas atividades propostas. Constatamos que as manifestações de origem popular são usadas pelos professores não apenas pelo seu potencial educativo, mas também pelos seus interesses em atrair prestígio e reconhecimento para os trabalhos que realizam. A fala do professor Marcos e o relato extraído do diário de campo denotam que a utilização das manifestações oriundas da cultura popular não está circunscrita apenas à Educação Física:

Nós temos aqui vários professores que, quando podem, se utilizam do teatro, da música e das danças populares. Sempre que tem algum evento, mesmo sabendo que a Educação Física vai preparar alguma apresentação, os professores regentes também preparam algo do tipo. É algo que é da escola mesmo, dos profissionais (MARCOS – professor de Educação Física).

Encontramos a professora Vera ensaiando sua turma no refeitório para a comemoração do dia de Ação de Graças e para a

apresentação dos alunos no dia da formatura da turma. A frase da professora era: *'sintam a música!'*, reivindicando que seus alunos buscassem uma identificação com a música para que pudessem construir uma dança. Observamos que o conteúdo Dança de Rua, que tem uma forte identificação da cultura popular local, é abordado por outros professores, em outros contextos, que não apenas na/pela Educação Física. Isso sugere algo que vai em direção ao que é representativo para a escola. Vimos que os elementos da cultura popular movimentam a escola (DIÁRIO DE CAMPO, 18-11-2010).

Apesar do uso coletivo, a narrativa da professora Josi tenta demarcar o lugar de destaque da Educação Física na concepção dos projetos relacionados com a cultura popular na escola:

O que acontece muito aqui, na escola, até pela credibilidade que a Educação Física tem, é que ela puxa o tema e a professora de classe trabalha junto. Isso é diferente da maioria das escolas, que pedem ajuda ao professor de Educação Física, quando idealizam trabalhar com determinado tema. Aqui é o contrário, a Educação Física puxa o projeto e os outros entram (JOSI – professora de Educação Física).

De acordo com o relato da professora e com as práticas observadas no cotidiano da escola, percebemos a inversão de uma lógica historicamente instituída. Na maioria das escolas, a Educação Física se constitui como uma disciplina auxiliar de outras aprendizagens, em especial, as de cunho cognitivo. A sua função é, em grande parte, controlar o corpo para que os desígnios da razão não sejam prejudicados, ou seja, o corpo é o “outro” da razão que precisa ser docilizado (BRACHT, 1999). No contexto vivenciado, mediado pelas manifestações da cultura popular, essa lógica se altera e as ações empreendidas, inicialmente nas aulas de Educação Física, ganham uma dimensão institucional, compartilhadas por diversos professores. Essa nova lógica é percebida na fala da professora de sala:

Eu, particularmente, não vejo dificuldades em trabalhar com essas linguagens aqui na escola, porque, na Educação Física, elas são bastante exploradas. Os alunos vivenciam a dança, a expressão, o teatro e eles se identificam muito com isso. Há também muita parceria entre os temas desenvolvidos em sala de aula e os tratados na Educação Física (KÁTIA – professora da 4ª B).

A inversão dessa lógica contribui para a mudança de representações sobre a Educação Física e os professores dessa disciplina no contexto da escola compartilhada. Embora consideremos pejorativa e estigmatizante, a seguinte narrativa demarca essas mudanças:

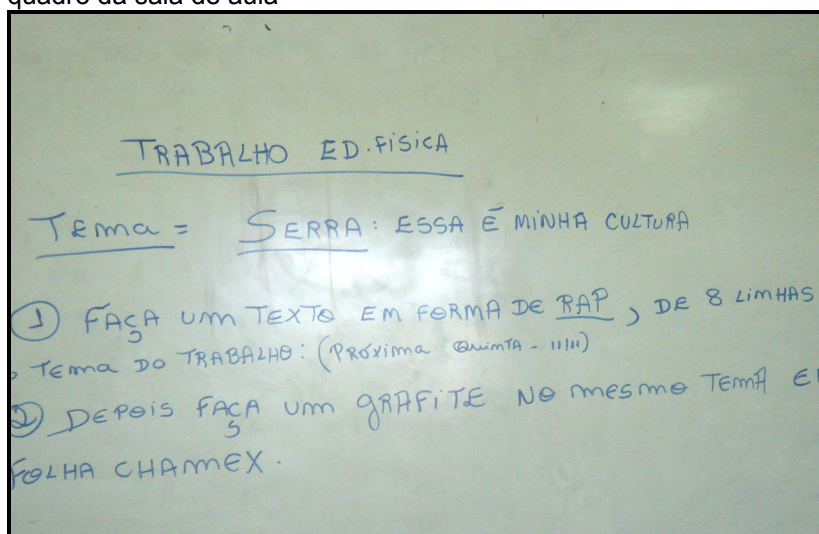


[...] nas reuniões de Conselho de Classe, os professores de Educação Física daqui se fazem presentes e se eu mesma não estiver presente, eles até sabem falar sobre os alunos (KÁTIA – professora da 4ª B).

Os movimentos astuciosos da professora de Educação Física, de certa maneira, contribuem para que as suas ideias se propaguem pela escola. Essas ideias, ao se espalharem, garantem-lhe um “capital simbólico” (BOURDIEU, 1989). Ela age de maneira tática, no sentido de publicizar o que está fazendo, como evidenciam a sua narrativa e a Imagem 21:

Quando estou fazendo algum projeto, eu já chego para o professor na porta, na hora de pegar o aluno ou na hora do recreio, nesses momentos não formais, e falo o que estou trabalhando. Muitas vezes, a professora vê o que a gente deixa escrito no quadro, porque eu tenho esse hábito de, quando inicio um conteúdo, eu registro no quadro da sala de aula dos alunos os temas ou temáticas que a gente pretende trabalhar (JOSI – professora de Educação Física).

Imagem 21 – Registro do trabalho de Educação Física deixado no quadro da sala de aula



Entretanto, a disputa pelo capital simbólico, materializado na autoria dos projetos e na visibilidade das ações, faz com que alguns professores não confirmem crédito ao pioneirismo da Educação Física. Algumas professoras regentes, apesar de também reconhecerem as ações da disciplina de Educação Física na escola, resistem em atestar a repercussão dessas ações em suas aulas, como demonstra a seguinte narrativa:

Eles **[os alunos]** fazem todas as tarefas e tal **[da Educação Física]**, mas não são muito de comentar. As temáticas vivenciadas nas aulas de Educação Física, como as danças e as brincadeiras, se manifestam sutilmente na sala de aula. Já observei o grafite, o *hip hop* e o *rap*, mas não vejo muita empolgação na maioria, não, em alguns, sim, mas não na maioria (VERA – professora da 4ª A, grifo nosso).

Apesar da resistência em reconhecer que as ações da Educação Física extrapolam o contexto das aulas, essa mesma professora, em outro momento, deixa “escapar” o interesse dos alunos em realizar as atividades que são solicitadas por essa disciplina:

Eles chegam e comentam o que estão estudando na Educação Física. Cantam pedacinhos das músicas, pedem pra mim: ‘tia, eu terminei o meu exercício. Posso terminar o meu grafite?’ **[atividade solicitada pela Educação Física]** (VERA – professora da 4ª A, grifo nosso).

Outras professoras, ao contrário, destacam em detalhes como esses movimentos provenientes da Educação Física repercutem em suas salas de aula:

Isso se manifesta muito nas minhas aulas. Já teve dia de eu ter que parar de dar aula, pois os meninos estavam ensaiando ali no canto o *hip hop* **[atividade desenvolvida na Educação Física]**. [...] De certa forma, a gente tem que considerar isso também, sem desestimular esse aluno. Então a gente combina dez minutinhos ao final da aula, para que se preparem e ensaiem e, dessa forma, contribuimos também (KÁTIA – professora da 4ª B, grifo nosso).

O consumo produtivo das danças populares na escola evidencia questões relacionadas com a discussão de gênero que superam estereótipos hegemônicos. Identificamos que os alunos dessa escola gostam muito de dançar. Os meninos fazem várias acrobacias da dança de rua e da capoeira no recreio e em outros momentos não formais de aula. Entretanto, nas aulas envolvendo as danças populares, eles se inserem de maneira gradativa, margeiam o espaço das aulas e se concentram em pequenos grupos na periferia da sala. As meninas, ao contrário, demonstram afinidade com o conteúdo, ocupam os espaços centrais da aula e também se organizam em grupos. Essa dinâmica pode ser evidenciada no relato extraído do diário de campo, que descreve uma situação ocorrida na aula de Educação Física:

Na 3ª E e na 3ª B, os alunos dedicaram muita atenção às explicações da professora, mas, na hora de vivenciar a prática da dança, vimos que as meninas se prontificaram imediatamente, ao

passo que os meninos, aos poucos, é que foram se soltando (DIÁRIO DE CAMPO, 21-10-2010).

Em outros encontros que participamos, vimos outras formas de organização das aulas: os meninos, conjuntamente com as meninas, compartilhando do mesmo espaço, dançando e cantando durante uma aula inteira, sem reivindicar a prática de esportes. As aulas mediadas pelas danças populares naquela comunidade proporcionam uma inter-relação dos alunos no/com o espaço onde ocorrem as atividades. Numa perspectiva de aulas tradicionais de Educação Física, que contemplam os esportes como conteúdo privilegiado, geralmente os meninos ocupam o melhor espaço, ou seja, a quadra poliesportiva. Por serem menos habilidosas,<sup>51</sup> as meninas são sutilmente conduzidas para brincar/jogar nos cantos, nos espaços periféricos. Percebemos que, por meio das danças populares, os meninos e as meninas conseguem compartilhar o mesmo espaço. Há um respeito mútuo, em que as diferenças biológicas e culturais não impedem o convívio entre eles, como demonstra a Imagem 22:

Imagem 22 – Meninos e meninas dançando na aula de Educação Física



Embora as meninas sejam mais extrovertidas para dançar e ocupem os espaços centrais da aula, observamos um movimento contrário a essa lógica em uma aula na qual estávamos presente.. No início da aula relatada, envolvendo as manifestações de danças populares, os meninos subiram em uma mureta que margeia a área coberta do terraço onde acontecem as aulas de Educação Física e iniciaram, de maneira gradativa, os passos de dança. Simultaneamente, as meninas ocuparam,

<sup>51</sup> Ver Daólio (1995).

em grupos, o espaço central da aula. Percebemos que as meninas eram protagonistas e os meninos coadjuvantes da aula. Porém, no momento em que foram executadas as músicas de *funk* e de dança de rua, que despertaram o interesse daqueles meninos, instantaneamente eles saltaram da mureta e invadiram o centro da aula, onde estavam as meninas. Realizaram movimentos acrobáticos, sincronizaram e improvisaram vários passos de danças e, literalmente, tomaram conta do espaço ocupado pelas meninas. As Imagens 23 e 24, expostas a seguir, demonstram esses dois momentos:

Imagem 23 – Meninas dançando no espaço central e os meninos dançando na mureta



Imagem 24 – Meninos saltando da mureta para ocupar o espaço central



O consumo produtivo da dança popular na escola, conforme indica Goellner (2005, p. 207), contribui para desestabilizar:

[...] a noção de existência de um determinismo biológico, que afirma que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam determinadas

desigualdades, atribuem funções sociais e determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo.

A relação dialógica identificada na escola, na qual professores alunos, família e comunidade se articulam de forma colaborativa no processo de construção dos saberes relativos à cultura popular, confere voz e autonomia para esses praticantes do cotidiano atuarem como produtores e não receptores passivos da cultura. Essa relação dialógica é evidenciada, também, nas narrativas dos professores:

Aqui, no espaço da escola, ele [aluno] se sente bem, em um ambiente onde ele pode se expressar e vivenciar aquilo que ele gosta (MARCOS – professor de Educação Física).

Eu considero que eles dão muito valor ao poder construir junto, opinar na temática e escolher a forma de como fazê-la. Me orgulho muito de estar dando ao meu aluno a vez de mostrar como ele sabe e o que sabe [...]. Nós lançamos aquilo que pretendemos fazer e eles mesmos manifestam as alternativas para a construção daquele conhecimento. O envolvimento dos meus alunos é muito legal em tudo que é proposto na sala de aula, porque eu uso essa democracia, na escolha do que fazer, de como fazer e isso é algo de que me orgulho muito, de estar dando ao meu aluno a vez de mostrar como ele sabe e o que sabe (VERA – professora da 4ª série A).

Eu acho legal o envolvimento dos meus alunos e a liberdade que eles têm de chegar e dizer que [...] desse modo não vai ficar legal [...] e propõem porque se interessam por aquilo que estão buscando aprender (KÁTIA – professora da 4ª série B).

Nas aulas de Educação Física, os professores se empenharam em ampliar o repertório de conhecimentos trazidos pelos alunos sobre a dança de rua. Abordavam o contexto histórico, as características do estilo da música, da dança, dos passos etc. Solicitavam pesquisas na *internet* e oportunizaram seus alunos demonstrarem o conhecimento que traziam sobre a dança em suas comunidades. Desse modo, esse saber adquiriu cada vez mais significado entre os alunos, pela oportunidade de demarcar seus espaços e suas produções. A narrativa de uma aluna evidencia a autonomia atribuída aos alunos na construção do conhecimento:

Eu e a Gisele, aluna da 4ª B, queríamos trazer aqui o professor do projeto da Prefeitura pra falar um pouco do *hip hop*, mas só que não deu porque o projeto acabou. [...] Esse professor é muito interessante, o nome dele é Alex. Ele trouxe o grafite para o nosso Estado. Seria muito interessante ele utilizar um tempinho da aula de Educação Física prá ensinar um pouco mais sobre o *hip hop* e o grafite pra gente (AMANDA – aluna da 4ª B, grupo focal).

O desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos se manifesta nas representações que eles possuem sobre a escola. Para eles, a escola é um espaço de construção do conhecimento que valoriza as suas produções. As letras dos *rap* e a dança de rua,<sup>52</sup> produzidas nas aulas de Educação Física, demonstram essas representações:

Aprendi a subtrair,  
Mas o importante é dividir  
O valor da união  
Construindo educação  
(Música composta pelos ALUNOS da 3ª B)

A escola quer o melhor  
com a gente construir  
Pela vida da lição  
Um mundo diferente meu irmão  
(Música composta pelos ALUNOS da 4ª B)

Aqui eu aprendo a lição  
Respeito e união e assim eu me formo um grande cidadão  
Nossa escola tem muita criação  
Arte, *hip hop*, leitura e educação  
Às vezes palhaçada, mas com muita gargalhada  
Assim termino esse *rap* com minhas sinceras palavras  
O estudo é a saída pra sua vida rapaziada  
(Música de rua composta pelos ALUNOS da 3ª C)

A autonomia construída com os alunos foi percebida em outras circunstâncias do cotidiano. Nas aulas de Educação Física, os professores incentivaram os alunos a organizarem novas regras, para adaptar as atividades propostas às condições físicas e materiais da escola. Os alunos se responsabilizaram pela construção e apresentação de danças, pela escolha de músicas e de passos para a coreografia, e o professor atuava como mediador e colaborador desse processo. O conteúdo a ser desenvolvido na aula, bem como a maneira de abordá-lo, também foi construído no diálogo com a turma. Percebemos que as professoras regentes utilizavam, em suas aulas, linguagens diversificadas para a construção do conhecimento, como a dança,

---

<sup>52</sup> O mergulho no cotidiano da escola nos possibilitou identificar que o “movimento *hip hop*”, desenvolvido pela professora de Educação Física, é caracterizado pela dança de rua, como é popularmente conhecida no Brasil, em que os alunos se reúnem em círculos, demonstram habilidades de dança e de acrobacias, ao som de músicas com marcação forte. O movimento é composto ainda pelo *rap*, que são as letras das músicas que trazem reflexões e apontamentos acerca da realidade social, que chamaremos por “música de rua”, e pelo grafite, que é a arte de se expressar por meio de desenhos estilizados. Essas manifestações caracterizam a cultura popular da comunidade local e são ressignificadas no contexto escolar.

o teatro e a música, e ofereciam oportunidades para o aluno organizar as tarefas. As narrativas seguintes e o relato extraído do diário de campo ilustram a participação dos alunos na construção das aulas:

Pedimos que fizessem adaptações das regras oficiais. Por exemplo, um time titular de futebol de campo [...] daria para realizarmos uma partida com duas equipes no nosso ambiente de aula? Caberia aos alunos responder e propor soluções. Eles fizeram isso com várias regras (MARCOS – professor de Educação Física).

Eles têm muita capacidade de se organizar e realizar um trabalho. Eu acredito e valorizo isso! Eu gostaria que as pessoas acreditassem que esses meninos são capazes. E eles são! [...]. Faço questão de ressaltar o mérito deles na construção de um trabalho (VERA – professora da 4ª A).

Faltando 20 minutos para o encerramento da aula, os professores de Educação Física, Josi e Marcos, pediram que as crianças ensaiassem para a apresentação. As turmas estavam responsáveis pela construção de alguma manifestação envolvendo a cultura popular. Também solicitaram que os alunos ‘treinassem’ para o interclasse de futebol e de queimada. Um grupo de 14 meninas se organizava enquanto a professora colocava a música da coreografia para tocar. Os meninos foram correndo para o futebol [...] e o professor revisou as regras ‘adaptadas’ pelos alunos e que seriam utilizadas no campeonato [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 07-10-2010, grifo nosso).

Ao promover a construção do conhecimento sobre a cultura popular pela dialogicidade com o aluno, as ações pedagógicas adotadas pelos professores da escola, que motivam os alunos a opinar, sugerir, criar, num processo de conflito e transformação dos saberes que eles trazem (senso comum), rompem com as perspectivas pedagógicas que concebem os alunos pela sua negatividade, ou seja, por aquilo que eles não sabem e que precisa ser “transmitido” pelos professores. Santos (1989) afirma que não há sentido em criar um conhecimento novo e autônomo, em conflito com o senso comum, se esse conhecimento não visar a transformar o senso comum e nele se transformar. Para esse autor, “[...] o que se pretende é um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum” (SANTOS, 1989, p. 150).

Em consonância com as reflexões de Santos (1989), as ações empreendidas pela escola elevam o aluno à condição de protagonista do processo de ensino-aprendizagem dos saberes relativos à cultura popular, pois lhe conferem autonomia

na construção do conhecimento e contribuem para que esse processo aconteça associado à produção de novos sentidos e significados ao senso comum (cultura popular).

Essa iniciativa pedagógica oferece condições para uma aplicação edificante do conhecimento, que contribui para a formação de sujeitos socialmente competentes. A construção do saber, pautado na produção de sentidos pelos praticantes do cotidiano, pressupõe romper com ações pedagógicas que silenciam e escamoteiam os conflitos, que causam desequilíbrios e contradições na produção do conhecimento e que recusam os saberes locais (SANTOS, 1989).

Segundo Boaventura de Souza Santos (2004, p. 107), é necessário construirmos “[...] uma ciência prudente para uma vida mais decente” e, para que isso aconteça, é preciso transformar o senso comum em um conhecimento com mais sentido e ressignificar o saber científico (escolar), contextualizando-o com as demandas locais. Essa perspectiva, proposta por Santos, converge com o processo de circularidade cultural (GINZBURG, 1987) evidenciado na escola.

Os dados produzidos explicitam que a escola valoriza os saberes populares que caracterizam a comunidade, pois engendra um processo em que a cultura local adentra o espaço escolar e se inter-relaciona com a cultura mediada pela escola, produzindo um movimento de trocas recíprocas, que dinamiza o espaço escolar, potencializando as ações ali empreendidas, como demonstram as seguintes narrativas dos alunos:

Eu fazia capoeira, **mas só que eu não sabia nada sobre capoeira**. Eu só praticava. Aí a professora de Educação Física ensinou pra minha sala a história [...] (JOÃO PEDRO – aluno da 3ª A, grupo focal, grifo nosso).

A professora de Educação Física perguntou pra mim qual é a comida típica daqui, e eu respondi que era a torta capixaba. Ela perguntou qual a dança? Eu respondi *funk*, **depois que eu fui saber que era o congo [...]**. **Eu dançava, mas não sabia sobre os negros e o samba**, mas agora eu sei onde o samba nasceu (DAVI – aluno da 4ª C, grupo focal).

A escola é caracterizada pela diversidade de formações culturais, dado o quantitativo de alunos provenientes de diferentes cidades, Estados e regiões. Entretanto, longe de se constituir um obstáculo, essa diversidade é aproveitada pela



escola, que adapta as suas ações para contemplar as diversas culturas que atravessam esse contexto. O relato a seguir, extraído do diário de campo, demonstra as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora de Educação Física da escola para “confrontar” os saberes que os alunos traziam:

Então a professora perguntou a alguns alunos diretamente: ‘Caio, onde é que você nasceu?’. Após pensar por um tempo, o menino respondeu timidamente: em Flexal II. Então a professora complementou: ‘Você nasceu na cidade de Cariacica, no bairro de Flexal II’. Dessa forma, sucessivamente, identificamos que, naquele grupo, havia alunos que nasceram em Natal (RN), Lafaiete (MG), Governador Valadares (MG), Vila Velha (ES), Serra (ES) e outros. A professora complementou o momento da aula refletindo com os alunos sobre o conceito de cultura. Apresentou para eles a cultura, como aquilo que se ‘cultiva’ em um lugar, os hábitos e os costumes. Abordou sobre a questão da imigração, característica identificada no diálogo inicialmente proposto com a turma, que faz com que os hábitos cultivados em um determinado lugar se misturem com os de outro, surgindo a diversidade de culturas a partir do contato e da mistura entre os diferentes hábitos, costumes e povos (DIÁRIO DE CAMPO, 30-09-2010).

A iniciativa de confrontar e ressignificar aquilo que os alunos traziam extrapola o âmbito das aulas de Educação Física e se manifesta em outras disciplinas. Em algumas situações, essas ações ocorreram para mediar os conflitos existentes na turma, como demonstra o relato extraído do diário de campo e a Imagem 25:

A professora Kátia, da 4ª B, estava na sala dos professores corrigindo os cartazes produzidos pelos seus alunos sobre a identidade cultural [do aluno], o lugar onde nasceram etc. Ao iniciarmos uma conversa sobre aqueles trabalhos, a professora narrou que aquela ideia surgiu quando, na sala de aula, um aluno chamou o outro de *preto*, e isso a incomodou bastante. Então, segundo ela, como sempre procura fazer em suas aulas, um episódio do cotidiano da sala direcionou o seu trabalho para a solicitação de uma pesquisa onde cada aluno deveria trazer informações sobre sua origem e sobre a sua árvore genealógica [...]. O objetivo, como ela afirmou, era fazer com que cada um, reconhecendo-se como proveniente de diferentes origens, pudesse se respeitar. Um aspecto interessante que a professora ressaltou é que, nesse trabalho, muitos alunos tiveram a consciência de que não conheciam suas origens, não eram reconhecidos por seu pai ou sua mãe, que eram adotados ou vieram da rua, como o caso do aluno discriminado pelos colegas de sala que os chamaram de *preto*. Ao conhecer sua história, puderam repensar suas condutas (DIÁRIO DE CAMPO, 18-11-2011, grifo nosso).

Imagem 25 – A professora Kátia corrigindo os cartazes dos alunos sobre suas origens e identidades



De acordo com Ginzburg (1987), são os movimentos de inter-relações culturais que caracterizam a ação circular da cultura. Nessa escola, identificamos que o movimento de circularidade cultural é oportunizado nas ações dialógicas promovidas pelos professores que, ao valorizarem os saberes culturais da comunidade local, oportunizam ações que permitem o atravessamento de diferentes práticas culturais. Esses atravessamentos transformam a escola em um espaço/tempo de trocas, de experiências instituídas, sem que haja uma relação hierárquica de poder entre os saberes produzidos. Esse movimento de circularidade cultural não ocorreu somente entre os saberes populares e científicos, mas também entre as próprias manifestações da cultura popular, como demonstra a narrativa da professora de Educação Física:

Depois da Mostra Cultural, o professor Marcos sugeriu que a gente retomasse o trabalho sobre a cultura popular do Espírito Santo, iniciado no 1º Trimestre, no decorrer do Projeto Lazer [...]. A proposta é que se consiga contextualizar o Espírito Santo de ontem e o Espírito Santo de hoje, no que se refere aos seus aspectos culturais, onde outras manifestações culturais, como as danças de *funk* e *hip hop*, invadiram esse espaço e hoje o caracterizam também [...]. A ideia é misturar a cultura que predominou no Estado ontem com as manifestações culturais que se apresentam hoje. Um *hip hop* com o congo, por exemplo, e fazer essa mistura caracterizando a escola, construído como um movimento da escola, no choque da cultura popular atual com o erudito [...]. Quando essa cultura popular chega dentro das aulas de Educação Física da escola, ela precisa ser contextualizada [...]. A educação precisa ter seu papel de reflexão pedagógica (JOSI – professora de Educação Física).

Apesar do potencial educativo das trocas culturais ocorridas na escola, esse processo não se concretizou de maneira harmônica. Alguns atravessamentos

culturais entraram em “rota de colisão” com as diferentes identidades presentes naquele contexto, em especial as identidades calcadas em princípios religiosos rígidos. Identificamos narrativas, como a da professora regente e da coordenadora de turno, que evidenciam conflitos entre os saberes populares socializados pela escola e as crenças religiosas de algumas famílias:

Temos muitos evangélicos na sala e, quando acontece a Festa do Divino, a Festa de São Benedito e outras, eles ficam perdidos, se perguntando o que é isso [...]. Nosso grande problema são as religiões que, apesar de estarem dentro dessa cultura, temos muitos pais que não aceitam bem esses conteúdos. Enfrentamos o preconceito daqueles que acham que não precisamos trabalhar nada relacionado ao negro etc. Temos que ir com muito ‘tato’, mostrando para os alunos que, se somos esse Brasil lindo e maravilhoso, é porque temos um pouquinho de cada contribuição cultural dentro de nós. Esse para mim é o pior desafio, pois mexer com o que o outro, não aceita é muito difícil e complicado [...]. Estamos em 2010 e ainda presenciamos isso, muito racismo, muita ‘bitola’, principalmente quando se trata de religião [...]. Mesmo nas danças e músicas de louvor a Deus, como na comemoração de Ação de Graças, tem aluno que é proibido de participar, pois a religião e a família não permitem, apesar de terem o maior respeito pelo meu trabalho. Isso eu não consigo entender, me dói muito, eu não consigo saber que religião é essa [...]. É muito complicado! (VERA – professora da 4ª A).

Outro desafio que temos são as questões religiosas dos alunos, que não permitem que eles se expressem corporalmente (SARA – coordenadora de turno).

Apesar dos desafios que as questões religiosas trouxeram para a abordagem da cultura popular no contexto vivenciado, os professores de Educação Física não se intimidaram e problematizaram essas questões em suas aulas, pois eles não concebem as identidades dos seus alunos como algo fixo, imutável, mas como algo que se constitui nas relações intersubjetivamente compartilhadas. As seguintes narrativas evidenciam as problematizações empreendidas pelos professores:

[...] De repente, ele **[aluno]** gosta de determinado assunto e a família, por motivos de religião, não permite, mas a escola pode proporcionar a ele esse espaço de discussão e contextualização e isso é bom (MARCOS – professor de Educação Física, grifo nosso).

[...] Antes, tudo que vinha do negro era ruim, não prestava, era coisa de macumba e como que ainda existem esses traços hoje! Os alunos relatavam, por exemplo, que existem pessoas que passam por uma roda de capoeira, aqui mesmo em Jacaraípe, e dizem que é coisa de macumba, que é coisa de preto, principalmente se for evangélico. Diante disso, para que se sentissem incomodados, eu peguei um

exemplo de um aluno negro, que gosta de capoeira e perguntei-lhe se ele gostaria de ouvir que estar na roda de capoeira é coisa de preto, de macumbeiro. E ele disse: 'lógico que não, professora'. Não tem nada a ver a gente jogar capoeira e ser macumbeiro. A partir daí, a gente discutiu várias questões sobre identidade [...] (JOSI – professora de Educação Física).

De acordo com Ianni (1993) tudo e todos, apesar de continuarem no mesmo lugar, estão sendo recriados, dinamizados, transfigurados ou dissolvidos. O indivíduo, ao mesmo tempo em que pertence a um grupo desta ou daquela “classe social”, com fortes representações sociais, culturais, religiosas etc. é também “cidadão do mundo”. Esse contexto dinâmico, de inter-relações, favorece para que o sujeito transforme aquilo que outrora parecia único, entendido como sua “marca”, a sua identidade, em novas possíveis identidades. Como analisa Stuart Hall (2003, p. 254), isso abala o conceito que temos sobre nós próprios como sujeitos integrados: “[...] não existe uma cultura popular íntegra e autônoma, situada fora das relações de poder e de dominação cultural”. Existe, pois, uma cultura popular influenciada por diferentes culturas, que vão constituir diferentes identidades.

Além dos atravessamentos entre saberes populares, científicos e religiosos, a construção dos conhecimentos ocorreu na relação dos sujeitos com as manifestações relacionadas com a cultura popular. O conceito de “relação com o saber”, proposto por Charlot (2000), ajuda-nos a compreender, do ponto de vista pedagógico, o consumo produtivo que os praticantes do cotidiano fazem da cultura popular na escola compartilhada.

Para Charlot, todo saber é uma relação com o saber, que é mediado pela experiência. O saber é proveniente de uma experiência individual e coletiva relacionada com uma atividade, é uma informação apropriada na intersubjetividade de um determinado grupo social. Para esse autor, só existe saber em ato, como resultado da relação que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros: “[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as situações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Nessa mesma perspectiva, Bondía (2000) diferencia informação de conhecimento. Segundo o autor, informação é o que “passam para gente”, enquanto o conhecimento é “o que se passa com a gente” e, para que a informação se transforme em conhecimento, é preciso experimentá-la, vivenciá-la e ressignificá-la. Paulo Freire (1987) critica o modelo de “educação bancária”, recorrente em muitas escolas brasileiras, em que os professores apenas “depositam informações na cabeça dos alunos”. Em sentido contrário a esse modelo, a construção dos conhecimentos associados à cultura popular na escola foi mediada pela experiência, pela relação que os alunos estabeleceram com as diferentes manifestações culturais, como demonstram a redação de uma aluna e as seguintes narrativas:

Eu achei legal fazer uma música do Centro de Jacaraípe e aprendi a cultura do Espírito Santo. Vimos a música do congo, aprendi um pouco de capoeira [...]. Eu gostei de fazer os trabalhos da minha formatura e eu vou ter orgulho de dizer: ‘olha, aquilo fui eu que fiz’ (Redação produzida por um ALUNO da 4ª série, no dia 11-11-2010).

Foi mais legal quando a minha professora pediu pra gente fazer na sala de aula comidas típicas. Ela nos separou em grupos. Eu fiquei com o Nordeste, outros grupos ficaram com outras regiões. A gente tinha que escolher um Estado e fazer uma comida típica de lá. Mas isso foi muito difícil pra gente fazer. Nossa, eu tinha que pesquisar um monte de coisas, mas foi muito legal (DAVI – aluno da 4ª C, grupo focal).

Eles produziram rap, letras, passos de dança [...] então, tudo que envolve a produção deles, onde eles vêm sua produção, cativa, envolve e se torna mais interessante para eles (MARCOS – professor de Educação Física).

Quanto aos alunos, destaco o interesse e a empolgação deles com tudo. Tudo foi confeccionado, elaborado e montado junto com o próprio aluno. Então isso trouxe um ânimo maior (SARA – coordenadora pedagógica).

A relação dos alunos com as manifestações da cultura popular se evidencia em suas produções. A Imagem 26 denota a experiência que os alunos estabeleceram com o seu objeto do saber:

Imagem 26 – Alunos produzindo grafites e letras de “músicas de rua”



A relação com o saber, sob determinadas condições, em certo período histórico e em um local específico [como na escola], gera o aprender, que pode se manifestar em diferentes figuras. As “figuras do aprender” constituem o resultado da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto do saber/conhecimento. Uma das figuras do aprender, destacada por Charlot (2000), que se estabelece na relação que o indivíduo mantém com o objeto do saber é a “imbricação do eu”. Essa figura do aprender se manifesta pelo “[...] domínio de uma atividade engajada no mundo, que se inscreve no corpo. O corpo é o lugar de apropriação do mundo, **[ele é]** um conjunto de significações vivenciadas” (CHARLOT, 2000, p. 69, grifo nosso). A “imbricação do eu” ocorre pela aprendizagem de uma atividade, que se expressa pelo domínio corporal. No contexto pesquisado, evidenciamos a apropriação dessa figura do aprender em relação às manifestações da cultura popular, que pode ser constatada nas narrativas seguintes e na Imagem 27:

[...] a capoeira a gente aprendeu com o professor [...]. Ele passava músicas de capoeira pra gente, maculelê, ele gostava de ensinar capoeira pra gente [...] (JOÃO PEDRO – aluno da 3ª A, grupo focal).

[...] foi aqui que eu aprendi a dançar essas coisas que eu tenho hoje (GUILHERME – aluno da 3ª B, grupo focal).

Então, quando os vejo dançando da maneira como estão, para mim é o mesmo que ganhar na loteria (VERA – professora da 4ª A).

Eu aprendi fazer grafite com a professora de Educação Física, que tem grafite separado, junto e cheio também (AMANDA – aluna da 4ª B, grupo focal).

Nunca vou esquecer das aulas de Educação Física. Eu aprendi a dançar melhor. Eu era todo quieto no meu lugar, aí eu fui me soltando com todos e até com as meninas, eu peguei alguns passos de dança [...] (Redação produzida por um ALUNO da 4ª série, no dia 11-11-2010).

Imagem 27 – Grafites produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física



Outra figura do aprender, que pode se manifestar na relação que o sujeito estabelece com o objeto do saber, é denominada por Charlot (2000) de “objetivação-denominação”. Nessa figura do aprender, o conhecimento é de caráter intelectual e se materializa pela apropriação de conceitos, de abstrações que os indivíduos adquirem acerca de determinados objetos. Essa figura do aprender também se manifestou na relação que os praticantes do cotidiano estabeleceram com as manifestações originárias da cultura popular no contexto vivenciado. As narrativas e a Imagem 28, apresentadas a seguir, denotam a apropriação dessa figura do aprender:



Apreendi que, como aqui é litoral, a comida típica é mais frutos do mar, tipo assim, a torta capixaba tem camarão, peixe [...]. A dança típica daqui é o congo e é relacionada aos pescadores. Antes tinham mais pescadores aqui e foram eles que criaram as histórias da nossa terra (PATRÍCIA – aluna da 3ª D, grupo focal).

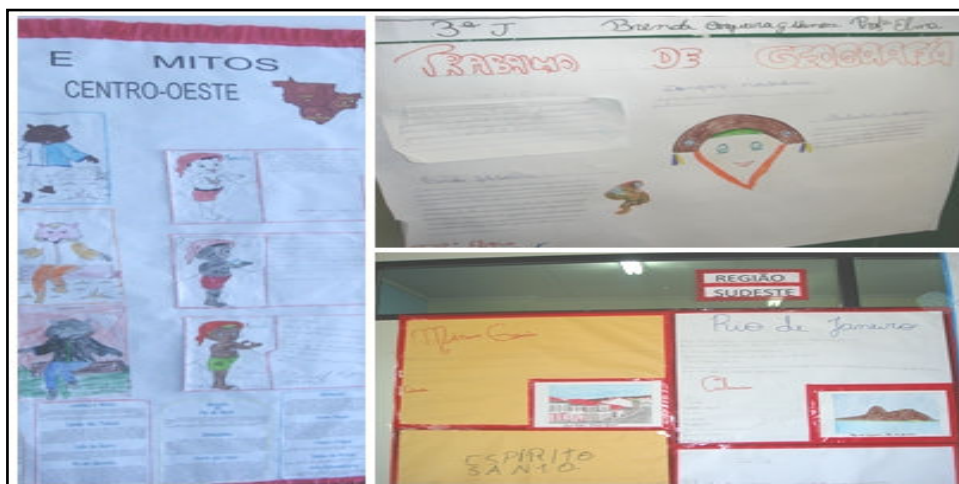
Na 3ª B, a gente estava trabalhando isso e a gente ‘viagrou’. A tia passou uma pesquisa pra gente fazer da comida típica, do clima, da cultura, da dança e tudo assim [...]. Ela levou o mapa pra escola com os lugares para gente conhecer [...] (GUILHERME – aluno da 3ª B, grupo focal).

[...] a gente tava estudando onde o samba e o *funk* nasceram [...] Eu escrevi sobre a minha cidade. Eu nasci aqui, sou Serrano, aí falei que a comida típica daqui é a torta capixaba, bobó de camarão e a moqueca capixaba, que a dança daqui é o congo [...] (JOÃO PEDRO – aluno da 3ª A, grupo focal).

Fizemos muitas danças, pesquisas sobre o lugar onde a gente nasceu, o relevo, o clima, a população, a comida típica de vários lugares, as danças, a história da dança, a história da comida típica, qual é a profissão mais estabelecida no local (LARA – aluna da 4ª C, grupo focal).

Eu sei bastante coisa sobre a história do grafite. Eu sabia até o ano que surgiu, mas só que agora eu esqueci [...]. Toda vez que se faz um grafite, você tem que colocar sua ‘teg,’ que é a assinatura [...]. Eu sei que o grafite está relacionado ao *hip hop*, que são quatro movimentos. Se alguém disser que está ouvindo *hip hop*, na verdade está ouvindo *rap*, porque *hip hop* não se ouve, *hip hop* é uma cultura. O *hip hop* é fundado por três bases, o grafite, a dança e o DJ, MC, que fazem aquelas batidas na música (AMANDA – aluna da 4ª B, grupo focal, grifo nosso).

Imagem 28 – Pesquisas sobre cultura popular produzidas pelos alunos em diferentes disciplinas





Por fim, Charlot (2000) denomina de “distanciação-regulação” a figura do aprender centrada nas relações interpessoais. Quem aprende é o sujeito afetivo, em situação e em ato relacional. Mello (2007, p. 84) afirma que essa figura do aprender é decorrente:

[...] das relações e situações que se encontra um sujeito encarnado, temporal e provido de afetividade. São formas relacionais de saber, como a solidariedade, a amizade, a perseverança e o respeito, que são aprendidas em ato, em situações concretas de experimentações [...].

A figura “distanciação-regulação” se manifestou em diferentes momentos de produção de saberes relacionados com a cultura popular, como se evidencia nas seguintes narrativas dos professores e na redação de uma aluna:

Eles valorizam a relação interpessoal, poder trabalhar em conjunto. Eles gostam do trabalho em equipe, de dialogar entre eles. Os conflitos emergem e eles conseguem se articular. Os conflitos contribuem para mostrar onde nós, professores, precisamos focar. Para mim isso é o mais importante. Do ponto de vista deles, os trabalhos em equipe são mais valorizados do que os individualizados, fato também que valorizo muito. Gostamos mais dos trabalhos em equipe, em grupos, do que os individualizados (MARCOS – professor de Educação Física).

O interessante é que começam a mudar em casa também. A transformação deles começa aqui, entendendo essa cultura toda e, quando a gente traz o sofrimento que os negros tiveram, a luta que eles ainda têm para se manter no mercado de trabalho. Acho que o caminho é esse, entendendo essas lutas todas, o processo que foi para se chegar até aqui, as transformações, a construção de culturas, de nossos espaços e quando esses alunos chegam a suas casas e comunidades cobram também. Primeiro eles aprendem a se respeitar, depois enfatizamos o respeito ao outro, entendendo as lutas e transformações sofridas até aqui. Eles começam a respeitar o espaço, o meio ambiente, os negros, os japoneses, os gaúchos, a se respeitarem como seres humanos [...] (VERA – professora da 4ª A).

O que eu mais gostei nessa escola foi o ensino que é muito bom e eu aprendi muito. Aqui é legal demais! Eu aprendi a ter respeito [...] gostei muito das professoras dessa escola [...]. A escola não é bonita na aparência, mas é linda no ensino e muito aprendi [...] (Trecho da redação de uma ALUNA da 4ª série).

Em nosso diário de campo (9-12-2010) registramos:

Observamos boa relação entre as crianças, a capacidade para se organizar em um pequeno espaço, de diversificar as brincadeiras, de brincar juntos, sem grandes conflitos. Este dado observado confirma sobre os valores priorizados pelos professores de Educação Física no que se refere ao aspecto relacional entre os alunos, o respeito

que devem exercitar entre si para terem seus *espaços* garantidos nas aulas de Educação Física. Esses *espaços* se referem, à oportunidade de brincarem do que quiserem em uma aula de Educação Física, instituindo-se, articulando-se, como ‘recompensa’ por terem correspondido às expectativas antes propostas a eles.

Percebemos que o respeito e a solidariedade presentes nos discursos e nas práticas dos alunos e dos professores são construções sociais que se explicitaram por meio de narrativas identitárias acerca das manifestações oriundas da cultura popular. A solidariedade encontrada na escola converge com a perspectiva apontada por Rorty (1994), para quem esse valor não é universal, não é um traço inato da personalidade humana. Para ele, somos solidários com aqueles que consideramos pertencentes ao “círculo do nós”, pois

As contingências de tempo e espaço de um dado contexto influenciam os indivíduos a diferentes maneiras de comportamento, sendo impossível encontrar um único contexto no qual diferentes vidas humanas possam ser explicadas e entendidas. A solidariedade se manifesta no contexto em que ambientamos a nossa existência. Expressamos a nossa solidariedade para aqueles que consideramos um de nós (MELLO, 2007, p. 115).

Entretanto, como projeto social, a solidariedade deve ser construída por meio do alargamento do “círculo do nós”, que ocorre, segundo Rorty (1994), pelo contato e reconhecimento do sofrimento alheio, como aconteceu no relato anterior, da professora de Educação Física. Independentemente da relação que o indivíduo estabeleça com o saber e das figuras do aprender geradas nessa relação, ela é sempre identitária e social, ou seja, ela se configura nas interações comunicativas e acionais, que são mediadas por manifestações que conferem identidade aos diferentes grupos sociais.

A maneira como os conteúdos relacionados com a cultura popular foi abordada na escola supera a forma superficial e caricata que, predominantemente, caracteriza a inserção desses conteúdos no contexto escolar. Para Abib (2006, p. 12):

A cultura popular, historicamente, nunca foi tida enquanto um conhecimento legítimo no âmbito dos currículos da educação formal. A forma ‘folclorizada’ como ainda hoje são retratadas as manifestações da nossa cultura popular, nos programas educacionais da maior parte das escolas, sejam elas particulares ou públicas, é um exemplo claro sobre os preconceitos que persistem nesse âmbito, herança de uma racionalidade eurocêntrica, que influencia, ainda, a maioria dos programas formais de educação [...]

Na maioria dos casos, a cultura popular só entra nos programas educacionais por via de atividades relativas a datas especiais, como o mês do folclore, o dia da consciência negra, as festas juninas etc, se limitando a uma abordagem superficial e caricaturada de seus elementos, não se constituindo como um saber legítimo e valorizado pela cultura escolar.

Ao tratar a cultura popular em diálogo com as manifestações locais e ao priorizar a construção dos conhecimentos por meio das experiências que os sujeitos estabelecem com os objetos do saber, mediada pela ação comunicativa e pelas interações coletivas, a escola favorece o sentimento dos alunos de pertencimento a esse contexto. O relato extraído do diário de campo e as letras das “músicas de rua”, compostas nas aulas de Educação Física pelos alunos, denotam a sensação de pertencimento que eles possuem em relação à escola:

A aula começou com a professora fazendo observações prévias dos grafites, construídos em papel chamex, mas que posteriormente serão passados para o painel (papel cartão). Embora fossem livres, observamos que  **muitos trabalhos focalizaram a escola e as expressões culturais do município de Serra**, o que denota a identificação dos alunos com o espaço escolar e a cultura local [...]. Algumas crianças disseram que gostaram muito de desenhar o grafite. Após esse momento, a professora apresentou os ritmos para que os alunos adaptassem música e dança (DIÁRIO DE CAMPO, 18-11-2010, grifo nosso).

Agora vou falar de uma escola bem legal  
Centro de Jacaraípe ela é sensacional  
Aqui nessa escola acontece tudo de bom  
O cheiro, o som e até o gosto do bombom  
Nessa escola todo mundo é feliz  
Humildade e simpatia todo mundo é aprendiz  
(Música de rua composta pelos ALUNOS da 4ª A)

Centro de Jacaraípe É uma escola bem legal  
Centro de Jacaraípe Ela é municipal  
Centro de Jacaraípe Ela é muito importante [...]  
Centro de Jacaraípe É a melhor no ensino  
Centro de Jacaraípe É a melhor escola que eu já tive  
Centro de Jacaraípe Já posso ser detetive  
Centro de Jacaraípe Gosto de me divertir  
Centro de Jacaraípe Que me deixa emocionado  
Centro de Jacaraípe Que eu já sou mais educado  
Centro de Jacaraípe Que eu já sou mais orgulhoso  
Centro de Jacaraípe Que me desperta para um futuro novo  
(Música de rua composta pelos ALUNOS da 3ª E)

Ei você se liga essa escola mudou a minha vida [...]  
A contar uma história pela dança com os amigos

aprendi o valor de apresentar  
*hip hop* e o *funk* e também o carimbó [...]  
 agora sei respeitar  
 Mais valor prá minha vida  
 vou levar [...]  
 (Música de rua composta pelos ALUNOS da 4ª C).

As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da escola com as manifestações populares valorizam o diálogo, a contextualização do conteúdo e a participação dos alunos na produção do conhecimento. Isso influencia decisivamente na identificação dos alunos com a escola e contribui para despertar o gosto pelas práticas culturais populares, como a dança, a música, os jogos, dentre outras manifestações contempladas nas aulas. Somado a isso, “o gosto” pela cultura popular nessa escola foi construído processualmente, por meio de um investimento pedagógico que ocorreu ao longo da escolarização dos alunos, como evidenciam as seguintes narrativas:

Considerando que grande parte dos alunos estuda na escola desde a 1ª série e são alunos da mesma professora de Educação Física, no decorrer desse tempo, eles têm muita aceitação ao conteúdo [cultura popular] e se entusiasmam (MARCOS – professor de Educação Física).

A contextualização sobre a cultura foi essencial para que os alunos aderissem às propostas de trabalho. Mostrava fotos, vídeos e eles achavam interessantíssimo. Os vídeos foram essenciais para aproximar essas diferentes culturas, como o Carimbó, o Frevo, a Marujada, da realidade deles [...]. São estratégias que a gente usa para envolver o aluno sem precisar impor. Ano passado, eu senti mais resistência do aluno em relação ao congo; esse ano senti menos. É um processo. Semana passada, um aluno me perguntou se iria à festa da ‘Fincada do Mastro’, em Serra-Sede e [...] perguntei que festa era essa e o menino respondeu que era a festa do município, a festa do congo. O que ele respondeu [...] já demonstra a curiosidade de pesquisar o que é do município e agora interagir (JOSI – professora de Educação Física).

O investimento pedagógico dos professores em relação às manifestações provenientes da cultura popular sinaliza que o gosto é uma construção social. Mesmo que haja identificação dos alunos com essas manifestações, é preciso que a escola reelabore o conhecimento, em conjunto com eles, para que ela cumpra a sua função social. A citação de Carmem Lúcia Soares (1996, p. 6), apresentada a seguir, chama a atenção para o papel de mediação cultural que a escola deve promover:

Não se desafia a inteligência do aluno com a repetição do que ele já sabe ou com a reprodução superficial do que a mídia oferece, ou ainda, com o pronto atendimento do desejo da criança e do jovem. O desejo também é construído socialmente: Gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado. Papel da escola, da metodologia do ensino, do planejamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista. Snyders afirma a existência possível de uma escola alegre; afirma a possibilidade da alegria como sentimento que floresce do ato de conhecer. Não fala de uma alegria frívola, de fazer o que se gosta e por isto sentir alegria. Fala da alegria da descoberta, da alegria de se aproximar do que é mais elaborado, do que é difícil, daquilo que não seria possível sem o professor e sem a escola.

O relato a seguir, extraído do diário de campo, denota a ressignificação que a professora de Educação Física faz da cultura popular no contexto de suas aulas, no sentido proposto por Soares (1996):

A professora aproveitava para valorizar a capacidade criativa dos alunos, na produção das danças realizadas por eles, ressaltando não a cópia do que é proposto pela mídia, mas as criações dos alunos, a valorização dos artistas locais e da produção cultural regional (DIÁRIO DE CAMPO, dia 21-10-2010).

Essas ações favorecem o reconhecimento dos alunos sobre a importância de se experimentar a diversidade de saberes/fazeres relacionados com a Educação Física e repercute na identificação deles com a escola, que se dá de maneira gradativa, mas associada à produção de sentidos e significados, como indica a seguinte narrativa da aluna:

Aqui é legal porque mostra que a Educação Física não é só futebol e queimada, que [...] tem mais coisas pra aprender. Às vezes a professora dá aula na sala de aula, usa o quadro pra ensinar muitas coisas pra gente. Eles passaram todo tempo na sala de aula, só quando era pra praticar que a gente subia (AMANDA – aluna da 4ª B, grupo focal).

Embora tenhamos identificado a afinidade dos professores e dos alunos em relação às manifestações da cultura popular naquele contexto, apontamos também as questões relacionadas com o espaço físico da escola, como a ausência de uma quadra poliesportiva, como possível indicador para a presença marcante dessas manifestações nas aulas de Educação Física. Essa hipótese é reforçada pelas falas dos alunos:

É porque a nossa professora gosta mais de fazer dança com a gente, de cultura, essas coisas. Nessa escola a gente não tem muito espaço pra fazer uma quadra. Esse quadrado ali é menor que uma quadra, então a tia coloca a gente pra fazer essas coisas, dançar e aprender mais coisas aqui em cima (DAVI – aluno da 4ª C, grupo focal).

Na verdade, a gente aprende quase tudo aqui. A gente aprende as coisas no espaço que a gente tem também, dividindo, uma hora uma pessoa brinca aqui, a outra ali, dividindo o espaço com todo mundo (LARA – aluna da 4ª C, grupo focal).

Os alunos descrevem várias atividades aprendidas nas aulas de Educação Física, que revelam a diversidade de conteúdos vivenciados, apesar da falta de estrutura física da escola. Essa diversidade aumenta a identificação dos alunos pela escola e pela Educação Física, dado o contexto que também favorece sua atuação como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos gostam da escola porque se identificam com as práticas que ali acontecem. São autores das alternativas para driblar os desafios e empreender soluções que lhes oportunizam experiências na produção do conhecimento. As narrativas abaixo indicam a diversidade de conteúdos relacionados com a cultura popular experimentados pelos alunos:

Posso ensinar o que meus colegas da rua quiserem aprender daqui da minha escola e que eu já aprendi: bola, grafite, sobre as culturas, onde que nasceu o *hip hop*, o *funk*, essas coisas (LARA – aluna da 4ª C, grupo focal).

Uma coisa que eu não sabia e aprendi aqui, na Educação Física, foi jogar bola. Eu aprendi aqui com a professora de Educação Física. Ela treinava a gente jogar bola, agora eu jogo bem pra caramba, me desenvolvi bem no futebol (DAVI – aluno da 4ª C, grupo focal).

Eu aprendi que é muito importante o lazer, saber sobre a nossa identidade, o lugar onde a gente nasceu, a cultura, tudo (AMANDA – aluna da 4ª B, grupo focal).

Contudo, apesar de reconhecerem as aprendizagens oportunizadas nas aulas, os alunos reclamam das deficiências estruturais da escola e dos materiais das aulas de Educação Física. As seguintes narrativas e a Imagem 29 evidenciam a precariedade das estruturas e dos materiais:

Aqui, na escola, poderia melhorar a pintura, o espaço para que possam construir uma quadra, melhorar essas grades que outro dia quase caiu (DAVI – aluno da 4ª C, grupo focal).

Sim, o espaço da escola tem que melhorar. Tinham que melhorar os materiais da Educação Física, as bolas [...]. Aquela escada também é terrível (FELIPE – aluno da 3ª A, grupo focal).

As rachaduras também (PAULA – aluna da 3ª D, grupo focal).

Comprar mais cordas, porque essas estão todas 'pocadas' (AMANDA – aluna da 4ª B, grupo focal, grifo nosso).

Está tudo muito velho (LARA – aluna da 4ª C, grupo focal).

Imagem 29 – Materiais da Educação Física



Para analisar os usos e as apropriações da cultura popular no cotidiano da escola, retomamos os conceitos de *lugar/espço* e *estratégia/tática* desenvolvidos por Certeau (1994), a fim de compreender as artes e maneiras de fazer empreendidas pelos praticantes desse contexto.

A diferença entre espaço e lugar, apresentada por Certeau, permite entender o contexto escolar como um ambiente permeado por relações assimétricas de poder, assim como acontece na organização social mais ampla. O lugar remete à ideia de controle, que sempre precede a criação dos espaços:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a lei do

‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que o define (CERTEAU, 1994, p. 201, grifo do autor).

Certeau (1994) chama de estratégias os procedimentos que organizam e determinam o lugar. Elas compõem um conjunto de operações que visam a controlar esse lugar em relação aos fatores que geram ameaças. No contexto educacional, o lugar de poder, que institui regras e um conjunto de ações que se revelam como estratégias de controle, não é facilmente identificável, pois está diluído nas relações que demarcam uma sociedade hierarquicamente desnivelada.

Por se tratar de uma relação dinâmica, o lugar da estratégia nem sempre está definido *a priori*; ele depende também do objeto de análise. No caso do nosso objeto (a cultura popular), o lugar da estratégia localiza-se nos modelos educacionais predominantes. É um poder simbólico, no sentido de Bourdieu (1989), atrelado ao modo de produção social vigente, que perpassa padrões culturais e valores externamente orientados a grupos sociais distintos, produzidos longe do contexto social de inserção dos indivíduos. Esses padrões culturais na escola, sob a égide da ciência e da neutralidade, desautorizam os saberes locais. As escolas, em sua maioria, priorizam um saber positivista perante um saber cultural, pois se caracterizam como “[...] um lugar sagrado do silêncio onde se dizem coisas longínquas do real, trazendo o divórcio entre cotidiano e escola” (ITURRA, 1990, p. 59).

No entanto, Josgrilberg (2008, p. 49) identifica que o lugar da estratégia, “[...] entre outras coisas, representa [...] uma ação que organiza seus elementos sem considerar seus movimentos”. Dessa forma, é possível identificar as artes e as maneiras de fazer que ocorrem dentro do lugar controlado, pois a escola é também um lugar praticado. É nesse sentido que Certeau (1994, p. 202) elabora a noção de espaço, definindo-o como “[...] um lugar praticado”, em que os movimentos cotidianos táticos operam sobre as estratégias de controle e de organização.

Vista dessa forma, a escola, ao contrário do que preconizam as teorias críticas da educação, não seria simplesmente um espaço de perpetuação e reprodução do modo de produção capitalista, mas um espaço de criação e reinvenção cotidiana,



em que os seus praticantes burlam constantemente o poder estabelecido para efetuar as suas maneiras e artes de fazer.

Como sinalizado, há um “outro” para o qual a escola deve direcionar a sua atenção, percebendo-o como aquele que se movimenta, dinamiza e “assombra” o lugar, por meio de procedimentos subversivos à ordem imposta, que Certeau (1994) chama de tática. Embora a escola seja um espaço aonde, teoricamente, o aluno vai para aprender e o professor para ensinar, é também um espaço de descobertas e de aprendizagens que nem sempre estão previstas ou prescritas em documentos que sistematizam as práticas pedagógicas desse espaço. São as ações táticas, que utilizam as referências de um lugar próprio e, desse modo, organizam um novo espaço.

A noção de tática, cunhada por Certeau, ajuda-nos a compreender o movimento que ocorre no lugar organizado por estratégias e colaboram para que esse lugar assuma, além da forma de lugar de controle, também a forma de um lugar praticado, pois os “[...] espaços abertos pelas táticas são, na verdade, a prática de um lugar, um lugar submetido à organização dinâmica e complexa” (JOSGRILBERG, 2008, p. 71). Segundo Certeau (1994, p. 100-101):

A tática é movimento ‘dentro do campo de ação do inimigo’ [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global, nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende [...]. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que usar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

O cotidiano das escolas revela esse movimento circular e dinâmico entre as operações estratégicas e táticas. Os componentes curriculares da escola, por exemplo, estabelecem-se por meio da cultura escrita e visam ao exercício do controle, à determinação de normas, ou seja, à estratégia de poder; ao passo que a oralidade e as ações se revelam, muitas vezes, como potência e subversão: a tática. Compreender essa dinâmica como algo inventado todos os dias por alunos, professores e demais praticantes do cotidiano, em um movimento constante, traduz

as percepções de Certeau (1994), ao apontar para um processo dinâmico que, interferindo sobre a reorganização do lugar, instaura novos espaços.

Para além dos muros escolares, a relação entre estratégia e tática no contexto analisado se estabelece pela natureza do objeto pesquisado: a cultura popular. Por se tratar de um saber marginal, que historicamente não vem sendo valorizado nos currículos, a inserção das manifestações da cultura popular na escola exigiu ações táticas para subverter uma lógica que nega o diálogo com os saberes locais, produzidos em diferentes contextos.

Ao analisarmos os usos e as apropriações da cultura popular no cotidiano da escola, percebemos um movimento de “mão dupla”, que se articula de fora para dentro e de dentro para fora da escola, em um processo de interlocução e de influências recíprocas. A cultura popular, ao adentrar o espaço da escola, traz as marcas da comunidade para dentro da escola que, em um movimento simultâneo, imprime as suas marcas naquilo que é pedagogizado por ela.

Constatamos que, na prática cotidiana, não há como prever ou moldar os acontecimentos que marcam e movimentam o lugar. O cotidiano, “[...] por ser invenção não há como antecipar caminhos. Somos levados por movimentos caóticos (ordem/desordem), a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos tempos/espços das vivências” (FERRAÇO, 2008a, p.102). De acordo com Certeau (1994), lugares e espaços devem ser pensados juntos, porque um pressupõe a existência do outro. Percebemos a dinâmica entre *estratégia/lugar* e *tática/espço* no cotidiano da escola pesquisada. Em algumas situações, os professores adotam estratégias para assegurar o envolvimento e a participação efetiva dos alunos, mas, em outras, os encaminhamentos são provenientes das ações táticas dos alunos, que conquistam espaços para vivenciar as práticas culturais que se identificam, pois “[...] os estudantes fazem uso das referências recebidas de maneira muitas vezes improvável, articulando outros saberes, que escapam ao controle do educador, das normas e das pedagogias” (JOSGRILBERG, 2008, p.101).

O ambiente educativo, apesar de controlado por estratégias de poder (lugar próprio), é habitado pelo *outro*, professores, alunos e outros praticantes, que propõem, instituem espaços, movimentam, dinamizam e potencializam esse lugar.

A produção cultural na escola pesquisada sinaliza a articulação das diferentes influências culturais que atravessam esse contexto. Ela dialoga com o contexto local, por meio da valorização da cultura ordinária do aluno, interage com os saberes populares provenientes de outros contextos e com os saberes da cultura escolar, caracterizando o movimento de circularidade (GINZBURG, 1987), que marca o consumo produtivo dos bens culturais. Esse processo, ao ocorrer no contexto escolar, favorece a transformação do senso comum (cultura popular) em um conhecimento mais esclarecido e o conhecimento escolar em um saber mais humanizado (SANTOS, 1989).

Nas ações dos praticantes desse ambiente educacional, percebemos que as suas práticas não se restringem ao que está prescrito nos documentos pedagógicos, pois a dinâmica do cotidiano amplia significativamente as possibilidades de mediação pedagógica, potencializando a ação de professores e de alunos que, coletiva e conflituosamente, tecem um emaranhado de fios que dão sentidos às suas práticas. Nessa perspectiva, Alves e Oliveira (2002, p. 97) definem “[...] as práticas curriculares cotidianas como ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”.

As análises aqui empreendidas, a partir dos pressupostos de Certeau (1994), apontam que, mesmo que o lugar se imponha como regra, conteúdos de ensino, normas ou prescrições, professores, alunos e demais atores que praticam esse lugar tecem outras oportunidades de criar os seus espaços praticados. As reflexões desse autor contribuem para que pensemos o lugar próprio da educação e o espaço instituído pelas ações dos praticantes do cotidiano. Esse entendimento nos parece fundamental para que a escola se institua como *lugar/espço* de inter-relação recíproca e promoção de diálogo. São orientações que sinalizam a necessidade de propor estratégias metodológicas, fundamentais para que as pluralidades culturais e as relações sociais promovam práticas significativas e multipliquem os modos de

operação do cotidiano, no admirável comércio dos sentidos, ao invés de deixá-los de lado e continuarem como invisíveis (CERTEAU, 1994).

Para que a escola dialogue com as construções identitárias dos praticantes que nela habitam, é preciso aprender com as pessoas que lá estão e que assombram o lugar. Certeau (1994) nos instiga a deixar emergir a novidade do outro, entendendo que o *saber/conhecimento* se estabelece a partir de relações de experiências e trocas recíprocas. Professores e alunos, escola e comunidade escolar, lugares e espaços, estratégias e táticas, enfim, por mais que haja movimentos que favoreçam o invisível a permanecer assim, ele continua ali e, a todo instante, ameaça o lugar de poder, mesmo silenciado.

Os pressupostos apresentados por Certeau (1994) nos permitem refletir sobre o cidadão e a sociedade que queremos construir por meio da educação. Suas reflexões nos revelam a escola como um lugar que ultrapassa a dimensão de apropriação de conhecimentos e se constitui espaço de *cruzamento de movimentos*, ou seja, um espaço dinâmico, atravessado por tensões que envolvem diferenças culturais, políticas e sociais. Um espaço de explicitação de pluralidades e que, portanto, se reinventa todos os dias.

No contexto em que nos inserimos, as ações pedagógicas realizadas pelos praticantes do cotidiano, em consonância com outras experiências desenvolvidas no município, vêm contribuindo para que as táticas operadas por professores e alunos se instituem como estratégia de poder e elevem a cultura popular à condição de um saber autorizado nas escolas da rede municipal, como aponta o texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Física:

Perceber-se como parte integrante da sociedade e da cultura plural que respeita e cuida de si, dos outros e do meio em que vive, considerando os aspectos físicos, sociais, étnicos, raciais e religiosos; Cumprir as regras, construídas coletivamente, orientadas nos princípios éticos e morais para a convivência social; Participar ativamente das diferentes atividades corporais, adotando atitudes de cooperação e co-responsável no processo educativo (SERRA, [2006?]).

Desse modo, embora tenhamos sentido com eles os desafios enfrentados na produção de conhecimentos dentro do *espaço/tempo* da escola, destacamos as

possibilidades de se falar da escola a partir desse olhar sobre as culturas, a educação e as pessoas que lá estão. Procuramos mostrar, para além das táticas individuais, as estratégias que encadeiam a produção de novos poderes e novos saberes. Buscamos dar visibilidade às ações da prática, àquilo que acontece e que promove a escola como *espaço/tempo* de reconstrução de experiências coletivas e produção de sentidos às ações praticadas. Nosso referencial teórico nos permitiu enxergar aquilo que não estava tão claro, tão nítido, mas que está lá e denota o que a escola faz, para, então, mostrarmos como possibilidade de se fazer diferença.

## CAPÍTULO VI

### 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem 30 – Alunos da escola e a pesquisadora



#### Um cais chamado saudade SÔNIA RÉGIS

*Havia um porto  
antes  
ao alcance da vista  
um ponto  
onde as naus  
suspendiam viagem  
as velas arfavam  
desenfundadas  
e sonhavam  
a lua sobre o mar  
era um sabre  
aparando a água  
havia um porto  
antes  
ao alcance do corpo  
um ponto onde hoje  
atraco a saudade [...].*

Neste estudo, buscamos compreender os usos e as apropriações que os praticantes do cotidiano de uma escola pública fazem das manifestações provenientes da cultura popular nas aulas de Educação Física e em outros *espaços/tempos* escolares. Almejamos, com isso, valorizar os saberes que perpassam pelos cotidianos escolares, mas que nem sempre são privilegiados nos currículos prescritos. Essa perspectiva, como sinaliza Veiga-Neto (2003), contribui para superar a visão da escola como instituição desenraizada das comunidades onde estão inseridas.

Ao iniciarmos a nossa “empreitada”, deparamo-nos com o primeiro desafio: definir o que é cultura popular. Esse desafio ocorreu tanto no plano teórico, como na dimensão prática. Os autores utilizados neste estudo e as situações vivenciadas no contexto da pesquisa evidenciaram o caráter volátil e polissêmico da cultura

popular, que limita estabelecer um significado consensual para o termo. As manifestações provenientes da cultura popular interagem e se influenciam, reciprocamente, com outros arranjos culturais, em um movimento de circularidade (GINZBURG, 1987), que dificulta adjetivá-las como “populares”. No entanto, o conceito de “consumo produtivo”, derivado dos *Estudos com o Cotidiano* (CERTEAU, 1994), que define como cultura popular a maneira como os indivíduos, no cotidiano de suas práticas, se apropriam dos bens culturais e deles fazem “uso”, permitiu-nos uma base de sustentação para as análises aqui empreendidas.

Além de oferecer subsídios teórico-metodológicos para operar com a cultura popular, os *Estudos com o Cotidiano* trazem para o campo da Educação Física uma nova perspectiva para a produção de conhecimentos relacionados com essa temática. Conforme apontamos no Capítulo III – *Cultura popular: o contexto e o debate na Educação Física* – os textos associados à cultura popular nas aulas de Educação Física Escolar evidenciam, em grande parte, o caráter prescritivo dessas produções, que, fundamentadas na teoria crítica, dizem o que a escola deve fazer, sem considerar, no entanto, o que os indivíduos presentes nos cotidianos escolares fazem e por que fazem.

Em sentido oposto, a perspectiva teórico-metodológica dos *Estudos com o Cotidiano* ajudou-nos a compreender os usos e as apropriações da cultura popular nas aulas de Educação Física Escolar e em outros *espaços/tempos* escolares, em que focalizamos os objetivos da pesquisa por meio de experiências compartilhadas com o objeto de estudo, vivenciando *com* os praticantes, produtores e consumidores de cultura o dia a dia de suas ações, sem a preocupação com estruturas de análises determinadas *a priori*.

Ao compartilhar experiências no cotidiano da escola, verificamos as possibilidades de uma ação pedagógica centrada nas trocas e nas relações estabelecidas com os saberes provenientes da cultura local, trazida àquele contexto pelos alunos. Vivenciamos, assim, os desafios encontrados para efetivar o trabalho pedagógico mediado pela cultura popular. Ao “mergulhar” nesse contexto, percebemos a complexidade que integra a produção de conhecimento na escola e buscamos superar as visões prescritivas sobre ela, professores, alunos e seus “modos de ser

e de fazer”. Para isso, “praticamos” um olhar otimista sobre a escola e as pessoas que lá se inserem (CHARLOT, 2000), focalizando as relações que elas estabeleceram com as manifestações provenientes da cultura popular e que foram mediadas pela ação comunicativa entre os diferentes praticantes que compunham aquele contexto.

Nesse sentido, concordamos com Linhares (2007, p. 146), quando afirma:

Felizmente, os sonhos não acabaram e, a despeito de tantas tendências para aprofundar as desigualdades, impondo-as de mãos dadas com as homogeneizações, com as padronizações e as subserviências ao capital, vivemos também um tempo de intensas pluralizações que reabrem algumas esperanças, que poderão se ampliar à medida que reconheçamos os processos que vão potencializando os fluxos de criação de outras formas de convivência civilizatória, na qual haja um lugar de relevo para a vida e para um permanente exercício dialógico.

No contexto compartilhado, identificamos as diversas “maneiras de viver com” os conteúdos originários da cultura popular da comunidade local, expressos, principalmente, pela dança de rua, pela arte em grafite, pelas brincadeiras populares e pelas poesias de *rap* que inspiraram as “músicas de rua”. O consumo e a produção da cultura popular nesse contexto favoreceram a construção do *saber/conhecimento* pautado por uma relação dialógica entre os alunos e os professores e entre a produção de cultura popular local e a global. Essa ação, privilegiada pelos professores, contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma sensação de pertencimento à escola, relacionando o aprendizado com suas vivências cotidianas.

As relações que os praticantes estabeleceram com as manifestações oriundas da cultura popular se manifestaram em diferentes “figuras do aprender” (CHARLOT, 2000). Essas figuras se apresentaram nas seguintes dimensões: “imbricação do eu”, associadas às aprendizagens de caráter corporal, do “saber fazer”; “objetivação-denominação”, em que as aprendizagens se centraram na aquisição de conceitos sobre as manifestações populares; e “distanciação-regulação”, em que os conteúdos afetivos e relacionais foram privilegiados. A valorização dessas diferentes figuras do aprender favoreceu o processo de construção do conhecimento, envolvendo alunos e professores, dando margem à discussão de



temas transversais, como o racismo e as questões de gênero, que atravessaram as medições pedagógicas envolvendo a cultura popular. Tal constatação denota diferentes maneiras de abordar a cultura popular, superando, dessa forma, o trato superficial e “caricato” que predomina em grande parte das escolas brasileiras.

Entretanto, a vivência compartilhada no cotidiano das práticas pedagógicas com a cultura popular nas aulas de Educação Física e em outros *espaços/tempos* da escola permitiu-nos identificar alguns conflitos, dos quais se destacam: os preconceitos referentes à religiosidade dos alunos e das famílias; a disputa de poder simbólico entre os professores na autoria dos projetos relacionados com a cultura popular desenvolvidos na escola; o grau de participação diferenciada dos professores na execução dos projetos; e a precária estrutura física da escola.

Essas questões mostraram a escola como espaço de produção de conhecimento, permeado por conflitos de diferentes naturezas, que exercem influências sobre o seu fazer pedagógico cotidiano. São as relações dialéticas entre “estratégias e táticas”, identificadas por Certeau (1994), que marcaram a dinâmica na produção do conhecimento sobre a cultura popular no contexto compartilhado. Essa dinâmica denota um processo não linear, caracterizado por fluxos e refluxos, que fazem da escola um ambiente complexo, demarcado por diferentes culturas e subjetividades que, em um processo incessante de negociações, ora se aproximam ora se afastam.

Ao considerarmos o cotidiano como *espaço/tempo* de produção de saberes, ressaltamos o que a escola é e, de fato, o que faz. Os *Estudos com o Cotidiano* nos permitiram vivenciar e apresentar a escola como espaço de invenção, de criação, de transgressão, de repetição, de conceituação, de alienação, ou seja, revelaram-nos a escola como um espaço cultural, de avanços e retrocessos. A escola é o que conseguimos enxergar, observar e dela captar. A depender da nossa capacidade de “decifrar o pergaminho” (ALVES, 2001), percebemos a escola como um espaço de embate cultural e de resistências. Nesse caso, reconhecer e dar visibilidade às práticas cotidianas, que são de orientação, mas também de resistências, de alienação ou de subversão, é assumir a escola como *espaço/tempo* de negociações, de confrontos e de constantes tensões.

Nesse processo de compartilhamentos com a escola, por meio dos *Estudos com o Cotidiano*, vimos o quanto os saberes da cultura popular se instituíram como relevantes, especialmente pela *práxis* da escola de valorização da produção coletiva no seu dia a dia. Conforme sinalizado por Abib (2004, p. 146):

As atividades educacionais envolvendo [...] manifestações da cultura popular [...] são consideradas excelentes na opinião da maioria de pedagogos e arte-educadores envolvidos nesses processos, pois permitem que sejam trabalhados valores como a auto-estima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a auto-superação entre outros benefícios.

Entretanto, a valorização da cultura popular não se sustenta apenas pela dimensão pedagógica. É necessário formular políticas públicas que promovam e protejam o patrimônio histórico-cultural, fornecendo condições materiais de existência para aqueles que labutam com ela. É preciso fortalecer iniciativas comprometidas com a produção da cultura popular, para que ela não se perca ou sucumba à cultura de massa, fortemente propugnada pela Indústria Cultural.

Ao disponibilizar nossas reflexões e ressaltar a EMEF Centro de Jacaraípe como *espaço/tempo* de produção de saberes pautados na relação humana, na valorização do respeito ao outro, nas relações dialógicas, no cuidado com a escola, no reconhecimento da diversidade de culturas e suas inter-relações, queremos somar nossas vozes às tantas outras vozes de alunos, professores, escolas e comunidades, que mostram que é possível produzir conhecimentos por meio da valorização da cultura popular, nos diversos contextos escolares. Atribuímos reconhecimento ao que pode contribuir para vitalizar o campo educacional, criar lastros comuns com os que praticam o cotidiano das escolas e, com as experiências promovidas, estreitar a relação entre a escola e a comunidade.

Compartilhamos com Linhares (2007, p. 145) nossa satisfação em participar dessa experiência e, com os sujeitos praticantes do cotidiano da EMEF Centro de Jacaraípe, aprender a *ser/fazer* escola.

É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas.

Enfim, gostaríamos de ressaltar que não temos a pretensão de generalizar ou reproduzir as reflexões estabelecidas neste estudo para outras situações. Compreendemos que o cotidiano é complexo em suas “redes” de relações e de negociações, portanto o que foi percebido por intermédio deste estudo não necessariamente se aplicará em outros contextos. Entretanto, destacamos a importância de realização de outras pesquisas direcionadas a diferentes níveis educacionais, como a educação infantil e o ensino médio, nas redes públicas e privadas, para que tenhamos outras análises do consumo e da produção de cultura popular nas práticas pedagógicas no cotidiano das escolas.

## 7 REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.1, n.1, p. 58-66, jan./ jun. 2006.

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O.V.; PARK, M.; SIEIRO, R. (Org.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 9-12.

ALMEIDA, J. de. Planejamento, gestão participativa e democratização da cultura corporal: cultura de massas ou cultura popular? Cidadania cultural ou uma cultura da cidadania? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 423-429.

ALMEIDA, R. S. de; SANTOS, T. A dança: conteúdo escolar para a compreensão histórico-crítica da cultura corporal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1995. v. 1, p. 84.

ALVES, N. **Espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre as redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 14-38.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, v. 4, p.1 - 8, 2007.

ALVES, N; GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe-RJ, 1999.

ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ALVES, T. de A. Corporeidade e cultura: a face estética da cultura popular refletida em um corpo que dança. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1340-1343, set. 1999.

AMARAL, S. C. F.; BERTAZZOLI, B. F.; ALVES, D. de A. Uma abordagem pedagógica para a capoeira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 207-229, mai/ago., 2008.

AMORIM, A. A. A.; SILVA, R. M. O folclore: conteúdo, resgate da cultura popular nas aulas de educação física escolar numa perspectiva pedagógica transformadora. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1457, set. 1999.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B.de. Contribuições ao processo de (re)significação da educação física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 4, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 2 de nov. 2011.

BOAS, F. As limitações do método comparativo em antropologia. In: CASTRO, C. (Org.). **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BÔAS, M. da S. V.; FONTANELLA, F. C.; PEREIRA, V. R. As faces do esporte e a educação física. **Revista da Educação Física /UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 87-96. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./mar./abr. 2000.

BOOTH, W. C.; COLOMB. G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES, Clério José. **História da Serra**. Serra: Canela Verde, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. v.1, p. 44-48, 2000a.

BRASIL. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. v.7.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**, Brasília, 2004.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

\_\_\_\_\_. O conteúdo dança em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, n. 6, p. 45-58, 2003.

\_\_\_\_\_. Diálogos necessários sobre dança e educação física. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2007, Vitória. **Anais do VII CESEF**. Vitória: DEF/UFES, 2007. p.18-28.

CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, São Paulo, v. 12, n.1, 2006.

CANDAU, V. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, N. C. Brincadeiras populares e ludicidade: em busca da cultura da criança. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 687-691, set. 1999.

CARVALHO J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPQ, 2009.

CAVALCANTI, R. A. Pressuposto de uma educação física popular. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 30, set. 1987.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. Campinas: Papius, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. A cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos culturais**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CORDEIRO, I. C. de A. A perda da autonomia da capoeira em função de sua inter-relação com o sistema desportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 104, set. 1991.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DAMÁZIO, M. S. et al. Cultura corporal de crianças e adolescentes da zona rural do município de Teresópolis (3º distrito). **Revista Brasileira de ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 102, set. 1995.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papirus, 1995.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.

FALCÃO, J. L. C. **A escolarização da capoeira**. Brasília: Asefe; Royal Court, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção do conhecimento na educação física brasileira e a necessidade de diálogos com os movimentos da cultura popular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 143-161, set. 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

FALCÃO, J. M. **As artes de fazer o currículo de educação física com o cotidiano da escola “experimental de Vitória/Ufes: os contextos, os atores e as invenções**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

FARIA, E. L. Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura. **Rev. Min. Educ. Fís.**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 124 - 142, 2004. Disponível em: <<http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/artigos.php>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. p. 101-117.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E. do; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. (Org.). **Aprendizagens cotidianas**

**com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com o cotidiano das escolas. Petrópolis: DP et alii, 2008b. p. 23-34.

FERREIRA NETO, A. (Coord.) et al. **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

FERREIRA, Z. V. de M. L. Jogos populares nas aulas de educação física: contribuição para a criatividade e as relações de grupo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1455, set. 1999.

FIAMONCINI, L. **Dança na educação:** a busca de elementos na arte e na estética. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREIRE, J. B.; GODA, C. Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Rio Grande do Sul. v. 14, n. 1, p. 111-134, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Mito, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, J. M.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, I. M.; MULLER, V. R. Cultura corporal das crianças em uma escola pública de Maringá: um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 301-305.

GUEDES, M. da G. S. Os jogos tradicionais: jogos de todos e para todos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 188, set. 1991.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997b.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2003.



IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Políticas sociais: acompanhamento e análise. **Boletim de Políticas Sociais**, Brasília, DF, n. 13, mar. 2010.

ITURRA, R. **A construção social do insucesso escolar**: memória e aprendizagem em Vila Ruiva. Lisboa: Escher, 1990.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo, SP: Escritura Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Michel de Certeau e o *admirable commercium* de sentidos na educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 18, n. 30, p. 95- 105, jan./jun. 2008.

KRYZANOWSKI, R. F.; FERREIRA, M. C. G.; MEDEIROS, R. Instrumental aos autores para a preparação de trabalhos científicos. In: FERREIRA, S. M. S. P.; TARGINO, M. das G. (Org.). **Preparação de revistas científicas**: teoria e prática. São Paulo: Reichmann & Autores, 2005. p. 55-72.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAVRADOR, R. P. C. **Folclore/cultura popular**: revisitando conceitos para a práxis do profissional de educação física. 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/index.php](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/index.php)>. Acesso em: 15 jul. 2010.

LIMA, P. C. de. Folclore e educação física: o trato com o corpo e a cultura no ensino de danças folclóricas na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, set. 1999.

LINHARES, C. F. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social. In: LINHARES, C. F.; LEAL, M. C. **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-130.

\_\_\_\_\_. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

LOCATELLI, A. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física**: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, M. S. Tavares de. Jogos culturais: uma alternativa pedagógica para as aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 92, set. 1989.

MELLO, A. S. **Projeto Esporte Cidadão: avaliação e reorientação**. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

MENEZES, J. da S.; FRANÇA, T. As origens culturais do mundo lúdico do jogo: uma forma de despertar a identidade social no âmbito da escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 574-578.

MIRANDA, D. B.; PEREIRA, M. N. F. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, 1996.

MORANDI, C. S. D. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SHINITIMAS, D. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 174-288.

NUNES, K. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Educação física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 149-167, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/>>. Acesso em: 19 maio 2011.

ORTIZ, R. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DIGITALIZADA, ano 1, n. 1, set. 1979.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, p. 135-191, 1991.

\_\_\_\_\_. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Coimbra: CES. **Cadernos do CES**, n. 164, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, W. dos. **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. 241 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SERRA (Município). **Proposta de programa de ensino: educação física ensino fundamental de nove anos**. Serra, [2006?].

SERRA/ES, 2008. In: BRASIL, G. H.; ROCHA, E. C. da (Coord.). **Planejamento estratégico: dinâmica populacional da Serra – agenda 21- 2007-2027**. Disponível em: < [www.serra.es.gov.br/](http://www.serra.es.gov.br/)>. Acesso em: 12 out. 2011.

SERRA (Município). Câmara Municipal. **Cultura**. Disponível em: <[http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba\\_mais\\_cultura.asp](http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_cultura.asp)>. Acesso em: 12 out. 2011.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, V. S. dos S. e. A construção da prática pedagógica na educação física na perspectiva da cultura corporal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 408-415.

SIMON, R.; GIROUX, H. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: BARBOSA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, C. Sobre metodologia: cultura, ciência e técnica. **Revista Brasileira de ciências do Esporte**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 22-27, out. 1994.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, J. J. O resgate das brincadeiras populares em idade escolar: uma abordagem em movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 91, set. 1991.

SOARES, M. da C. S. **A comunicação praticada no cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos**. Vitória/ES: Espaço Livros, 2009.

SOUZA, C. L. **Jogos infantis da cultura**: uma avaliação da educação física escolar na 1ª fase do 1º grau. 1994. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, E. R. de. Criança brinca... a educação física no resgate da cultura lúdica infantil: considerações teóricas e possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 50, jan. 1998.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

STTIGER, P. M. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 73-88, jan. 2009.

STUMPF, I. R. C. Revistas universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. **Transinformação**, v. 9, n. 1, 1997.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.

VIEIRA, E. M. Educação física e a cultura corporal: as orientações didático-metodológicas em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vitória, v. 21, n. 2 e 3, p. 77-80. jan./maio 2000.

## **APÊNDICES**

# **APÊNDICE A – Quadro 3 - RBCE (1979-2011/1)**

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA RBCE (1979-2011/1)					
(continua)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/ TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Pressuposto de uma educação física popular	CAVALCANTI, R. A.	Ensaio	Expressão e saber popular	Transformação social	v. 9, n. 1, p. 30, set. 1987.
Jogos culturais: uma alternativa pedagógica para as aulas de educação física	MELO, M. S. T. de	Pesquisa-ação	Jogos populares	Resgate cultural	v. 11, n. 1, p. 92, set. 1989.
Educação física e tradições folclóricas	LEME, M. L. de A.	Relato de experiência	Tradições folclóricas (danças, músicas, jogos e brincadeiras)	Resgate cultural/ Intervenção pedagógica	v. 13, n. 1, p. 103, set. 1991
A perda da autonomia da capoeira em função de sua inter-relação como sistema desportivo	CORDEIRO, I. C. de A.	Pesquisa bibliográfica; método de análise de conteúdo	Capoeira	Resgate da identidade	v. 13, n. 1, p. 104, set. 1991.
Os jogos tradicionais: jogos de todos e para todos	GUEDES, M. da G. S.	Ensaio	Jogos tradicionais	Intervenção pedagógica	v. 13, n. 1, p. 188, set. 1991.
Sobre metodologia: cultura, ciência e técnica	SOARES, C.	Ensaio	Não especificado	Intervenção pedagógica	v. 16, n. 1, p. 22-27, out. 1994.
Cultura corporal das crianças em uma escola pública de Maringá: um estudo de caso	GOMES, I. M.; MULLER, V. R.	Estudo de caso	Cultura corporal	Intervenção pedagógica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., <b>Anais</b> , 1997. v. 1, p. 301-305.
A construção da prática pedagógica na educação física na perspectiva da cultura corporal	SILVA, V. S. dos S. e	Abordagem qualitativa; análise documental	Cultura corporal	Prática pedagógica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., <b>Anais</b> , 1997. v. 1, p. 408-415.
As origens culturais do mundo lúdico do jogo: uma forma de despertar a identidade social no âmbito da escola	MENEZES, J. da S.; FRANÇA, T.	Pesquisa-ação	Jogos	Resgate cultural/ Identidade cultural	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., <b>Anais</b> , 1997. v. 1, p. 574-578.
Criança brinca... a educação física no resgate da cultura lúdica infantil: considerações teóricas e possibilidades pedagógicas	SOUZA, E. R. de	Pesquisa etnográfica de cunho exploratório e abordagem qualitativa	Jogos e brincadeiras	Intervenção pedagógica	v. 19, n. 2, p. 50, jan. 1998.

# **CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA RBCE (1979-2011/1)**

(continuação)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/ TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Capoeira, intervenção e conhecimento no espaço escolar	CASTRO JÚNIOR, L. V. DE; ABIB, P. R. J.	Relato de experiência	Capoeira	Intervenção pedagógica/ Identidade	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 177.
Brincadeiras populares e ludicidade em busca da cultura da criança	CARVALHO, N. C.	Ensaio	Brincadeiras populares	Intervenção pedagógica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 687.
A capoeira da escola	SOUZA, S. A. R.de; OLIVEIRA, A. A. B. de	Pesquisa bibliográfica	Capoeira	Intervenção pedagógica/ Resgate cultural	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 1434.
Jogos populares na perspectiva de uma abordagem inovadora	ALMEIDA, R. S.; SANTOS, T. P. B.	Relato de experiência	Jogos populares	Intervenção pedagógica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 1448.
Jogos populares nas aulas de educação física: contribuição para a criatividade e relações de grupo	FERREIRA, Z. V.de M. L.	Relato de experiência	Jogos populares e brincadeiras de rua	Relações interpessoais/ Intervenção pedagógica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 1455.
O jogo e o brinquedo na educação física infantil	FERNANDES, M. da C.	Revisão bibliográfica	Jogos e brincadeiras tradicionais	Intervenção pedagógica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 1466.
Jogo tradicionais e jogos desportivos na educação física escolar, modelos de análise distintos na teoria da praxiológica de Pierre Parlebas	RIBEIRO, C. H. de V.; SOARES, A. J.	Ensaio	Jogo tradicional	Resgate cultural	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., <b>Anais</b> , 1999. v. 21, n. 1, p. 1500.
O folclore: conteúdo/ resgate da cultura popular nas aulas de educação física escolar numa perspectiva pedagógica transformadora	AMORIM, A. A. A.; SILVA, R. M.	Não informado	Folclore	Transformação social/ Resgate da cultura popular	v. 21, n. 1, p. 1457, set. 1999.

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA RBCE (1979-2011/1)					
(conclusão)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/ TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Folclore e educação física: o trato com o corpo e a cultura no ensino de danças folclóricas na escola	LIMA, P. C. de	Pesquisa descritiva-interpretativa	Danças folclóricas	Intervenção pedagógica	v. 21, n. 1, p. 1629, set. 1999.
Capoeira e a educação física: uma história que dá jogo... primeiros apontamentos sobre suas inter-relações	SILVA, P. C. da C.	Pesquisa bibliográfica	Capoeira	Intervenção pedagógica/ Resgate histórico	v. 23, n. 1, 2001
As danças na mídia e as danças na escola	SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P.	Pesquisa bibliográfica	Dança	Intervenção pedagógica	v. 23, n. 2, 2002
A produção do conhecimento na educação física brasileira e a necessidade de diálogos com os movimentos da cultura popular	FALCÃO, J. L. C.	Ensaio	Jogos da cultura popular	Resgate cultural/ Valorização da cultura popular	v. 29, n. 1, p. 143-161, set. 2007.



**APÊNDICE B - Quadro 4 - revista Movimento (1994 - 2011/1)**

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REVISTA MOVIMENTO (1994-2011/1)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/ TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal	RESENDE, H. G. de	Ensaio	Cultura corporal	Intervenção pedagógica/ Pressupostos teóricos	v. 1, n. 1, 1994
A experiência da capoeira e a pobreza da educação física: uma reflexão sobre as práticas de atividade física	PALMA, A.; FELIPE, J.	Pesquisa descritivo-interpretativa	Capoeira	Resgate cultural/ Intervenção pedagógica	v. 5, n. 10, 1999
O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica	BRASILEIR O, L. T.	Pesquisa-ação	Dança	Intervenção pedagógica	v. 8, n. 3, 2002
Dança escolar: uma possibilidade na educação física	GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A.	Ensaio	Dança escolar	Transformação social/ Intervenção pedagógica	v. 13, n. 2, 2007
Uma abordagem pedagógica para a capoeira	AMARAL, S. C. F.; BERTAZZO LI, B. F.; ALVES, D. A. de	Observação participante	Capoeira	Intervenção pedagógica	v. 14, n. 2, 2008
Contribuições ao processo de (re) significação da educação física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica	BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. de	Ensaio	Brincadeiras populares	Intervenção pedagógica	v. 15, n. 4, p. , mês. 2009

**APÊNDICE C – Quadro 5 - revista Motriz (1995-2011/1)**

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA MOTRIZ (1995-2011/1)					
(continua)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
A construção do jogo na escola	GALVÃO, Z.	Relato de experiência	Jogo	Intervenção pedagógica	v. 2, n. 2, 1996
A capoeira enquanto conteúdo da educação física escolar	CÂMARA, E.; GONÇALVES JUNIOR, L.	Fenomenologia	Capoeira	Intervenção pedagógica	v. 7, n. 1 (supl.), 2001
Atividades corporais como instrumento harmonizador do ambiente escolar	RIBEIRO, I. de C. et al.	Relato de experiência	Atividades lúdicas, jogos cooperativos, acrobacias de rua, danças circulares etc	Intervenção pedagógica	v. 7, n. 1 (supl.), 2001
A capoeira e a criança portadora de necessidades especiais: uma proposta de inclusão na educação física escolar	FOGANHOLI, C.; VAN MUNSTER, M. de A.	Pesquisa Bibliográfica	Capoeira	Intervenção pedagógica/ Inclusão	v. 7, n. 1 (supl.), 2001
Projeto brinquedos e brincadeiras na escola	NICOLETTI, L. P.; SCARAMUZZA, A. G.	Pesquisa descritiva	Brinquedos e brincadeiras tradicionais	Resgate cultural	v. 9, n. 1 (supl.), 2003
A tradição também ensina ética	VALÉRIO, M. de F.; CARVALHO, M. E.	Relato de experiência	Brincadeiras tradicionais da Festa Junina	Integração social e cultural	v. 9, n. 1 (supl.), 2003
A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva	BORTOCETO, M. A. C.	Ensaio	Perna de pau	Intervenção pedagógica	v. 9, n. 3, 2003
A educação física ensina e diverte	CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E.	Pesquisa-ação	Jogos populares	Intervenção pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Brincadeiras de corda na cultura infantil	CHAPARIM, F. C. A. S.; PAOLIELLO, E.	Estudo Exploratório (questionário)	Brincadeiras de corda	Resgate cultural/ Intervenção pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Mídia e jogos: da virtualidade para a cultura lúdica infantil	COSTA, A. Q.; BETTI, M.	Pesquisa-ação e/ ou etnográfica	Jogos	Intervenção pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA MOTRIZ (1995-2011/1)					
(continuação)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Percussão corporal e jogos teatrais nas aulas de educação física: um convite à comunicação dos corpos	JESUS, G. B.	Relato de experiência	Atividades teatrais/ jogos rítmicos/ brincadeiras tradicionais e infantis	Relações pessoais; interpessoais/ Linguagem corporal	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
A sistematização dos jogos nas séries iniciais do ensino fundamental: uma experiência em questão	KAWASHIMA, L. B.	Relato de experiência	Jogos lúdicos da cultura infantil	Proposta didático-pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
A utilização de cantigas folclóricas como forma de desenvolver alguns aspectos relacionados ao ritmo	MIRON, S. T. N. G.	Pesquisa-ação	Cantigas folclóricas	Intervenção pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Educação física, ensino e diversidade cultural	OLIVEIRA, R. C.	não informado	Diversidade cultural	Intervenção pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Atividades rítmicas como conteúdo da educação física escolar	PRESTA, M. G. G.	Relato de experiência	Danças (regionais brasileiras)/ música	Intervenção pedagógica/ Vivências culturais	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Danças populares e expressões corporais: representações culturais em uma vila de pescadores	REDIVO, M. M.; ANJOS, J. L.; SOUZA, R. O. S.	Pesquisa etnográfica	Danças populares e expressões corporais	Resgate cultural	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Didática dos professores de educação física na educação infantil por meio de brincadeiras	SILVA, A. S.; NEIRA, M. G.	Estudo de caso	Brincadeiras	Intervenção pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005
Musicalização aplicada à educação física em educação infantil	SILVA, R. S.; BARRETO, S. M. G.	Observação participante	Cantiga de roda e brinquedos cantados	Preservação/ resgate cultural; Prática pedagógica	v. 11, n. 1 (supl.), 2005

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA MOTRIZ (1995-2011/1)					
(continuação)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Conhecimento da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo	NEIRA, M. G.; GALLARDO, J. S. P.	Pesquisa exploratório-descritiva/ Pesquisa bibliográfica	Cultura corporal	Intervenção pedagógica	v. 12, n. 1, 2006
Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática	CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E.	Pesquisa-ação.	Jogos populares	Intervenção pedagógica	v. 12, n. 2, 2006
Pedagogia da educação física frente à diversidade cultural: uma reflexão sobre as experiências portuguesa e brasileira	NEIRA, M. G.	Estudo etnográfico	Diversidade cultural	Prática pedagógica	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
A compreensão e utilização dos saberes cotidianos sobre a cultura corporal de movimento por professores de educação física na escola	RODRIGUES JÚNIOR, J. C.	Etnografia	Cultura corporal	Intervenção pedagógica/ Valorização da memória cultural dos alunos	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
As brincadeiras folclóricas na educação infantil: um estudo sobre a visão do professor	BATISTA, E. H. M.; AMORIN, A. R.	Descritivo-exploratório	Brincadeiras folclóricas	Resgate cultural/ Identidade/ Resgate de valores/ Integração cultural	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Danças circulares na educação física escolar: diversificando os conteúdos	BATTISTUZZI, V. M. et al.	Relato de experiência	Danças circulares	Valorização cultural/ Prática pedagógica	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Danças circulares: uma proposta para os educadores da educação infantil	CATIB, N.	Relato de experiência	Danças circulares	Resgate cultural/ Intervenção pedagógica/ Formação	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Jogos cooperativos: um possível facilitador para os valores que constituem a autonomia	FIORAVANTI, F.	Revisão bibliográfica; Descritivo-interpretativa	Jogos cooperativos	Resgate de valores	v. 13, n. 2 (supl.), 2007

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA MOTRIZ (1995-2011/1)					
(continuação)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
O jogo na educação infantil: uma análise da concepção e prática dos professores	MENEZES, D. R.; MORAES, F. C. C.	Natureza descritiva; Entrevista e observação	Jogos	Prática pedagógica	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Os tipos de brinquedos e brincadeiras presentes na educação infantil	METZNER, A. C.	Revisão de literatura e observações sistematizadas	Brincadeiras	Intervenção pedagógica	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
As implicações da incorporação do termo cultura corporal pela educação física	MONTEIRO, R.; SOUZA, A.	Ensaio	Cultura corporal	Intervenção pedagógica/ Formação	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Jogos e brincadeiras de rua favorecendo o ensino de conceitos, procedimentos e atitudes	OKIMURA, T.	Relato de experiência	Jogos e brincadeiras	Valorização cultural/ Prática pedagógica	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Brinquedo artesanal: produção e utilização pedagógica no contexto da educação infantil	SOUZA, E. A. C.; MORAES, F. C. C.	Descritiva	Brinquedo artesanal	Prática pedagógica/ Desenvolvimento infantil	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Jogos, brinquedos e brincadeiras: análises educativas no contexto da educação infantil	SOUZA, E. M.; MORAES, F. C. C.	Estudo de caso	Jogos/ brinquedos/ brincadeiras	Aprendizagem/ Desenvolvimento infantil	v. 13, n. 2 (supl.), 2007
Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física	NEIRA, M. G.	Pesquisa-ação.	Cultura corporal	Identidade cultural	v. 13, n. 3, 2007
Dança no contexto escolar: influência midiática	SOLEIRA, M. A.; RODRIGUES, G. de A.; BRATIFISCHE, S. A	Descritiva	Dança	Intervenção pedagógica	v. 15, n. 2 (supl.), 2009
Atividades rítmicas e dança: o que se ensina na escola?	SOUZA, L. B. de; KAWASHIMA, L. B.; FERREIRA, L. A	Relato de experiência	Atividades rítmicas, expressivas e dança	Intervenção pedagógica	v. 15, n. 2 (supl.), 2009

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA MOTRIZ (1995-2011/1)					
(conclusão)					
TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	CONTEÚDO/TEMÁTICA	ABORDAGEM	REFERÊNCIA
Cultura popular e educação física escolar: inflexões possíveis	ALMEIDA, P. A. C.; CORRÊA, A. A.	Pesquisa bibliográfica	Cultura popular	Valorização da cultura popular/ Intervenção pedagógica	v. 15, n. 2 (supl.), 2009
O papel das danças circulares da educação física escolar	CATIB, N. O. M. et al.	Pesquisa descritivo-interpretativa	Danças circulares	Intervenção pedagógica/ Valorização cultural	v. 15, n. 2 (supl.), 2009
Educação física escolar: consciência negra	SOUZA, C. P. de	Pesquisa-ação	Jogos	Resgate cultural	v. 15, n. 2 (supl.), 2009
Jogos tradicionais e <i>on-line</i> : influências no cotidiano infantil	VILELA, F. M.; ALVES, S. F. R.; BONFIM, T. R.	Pesquisa descritiva	Jogos	Intervenção pedagógica	v. 15, n. 2 (supl.), 2009
Dialogando dobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana	GOLÇALVES JÚNIOR, L.	Revisão bibliográfica	Capoeira	Resgate cultural/ Intervenção pedagógica	v. 15, n.3, (2009)
A dança circular na resolução de situações-problema em adultos de educação física	TEIXEIRA, S. S. F.; SOUZA, M. T. de	Relato de experiência	Danças circulares	Intervenção pedagógica	v. 16, n. 4, 2010
Educação física, lazer e jogos populares antigos "adormecidos"	JESUS, C.; HENRIQUE, J. H.	Pesquisa bibliográfica	Jogos	Transformação social	v. 17, n. 1, (supl.), 2011
O neto e o avô: o diálogo entre o repente e o <i>rap</i>	TEJERA, D.; AGUIAR, C.	Pesquisa bibliográfica	<i>Rap</i> e repente (música)	Valorização cultural/ Intervenção pedagógica	v. 17, n. 1, (supl.), 2011
Rodeio gaúcho na escola: relato de um projeto interdisciplinar no ensino médio	FLORES, V.; et al.	Relato de experiência	Cultura popular gaúcha (danças, jogos, culinária)	Resgate de valores/ Relação interpessoal/ Resgate/ valorização cultural	v. 17, n. 1, (supl.), 2011
Possibilidades para sistematização da dança nas séries iniciais do ensino fundamental	SIMÕES, M.; GUIMARÃES, V. D.; DARIDO S. C.	Pesquisa bibliográfica	Dança	Intervenção pedagógica	v. 17, n. 1, (supl.), 2011

# **APÊNDICE D – Quadro 6 - Nuteses (1994-2011/1)**

<b>CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO NUTESES (1994-2011/1)</b>					
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>CONTEÚDO/TEMÁTICA</b>	<b>ABORDAGEM</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
Jogos populares infantis como recurso pedagógico da educação física escolar de 1º grau no Brasil	MELLO, A. M.	“Survey”	Jogo	Intervenção pedagógica/ Desenvolvimento infantil	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1985.
A importância da vivência das atividades folclóricas como conteúdo da educação física escolar na 1ª série do 1º grau	FIORE, M. de A.	Pesquisa bibliográfica e de campo	Folclore	Intervenção pedagógica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1994.
a capoeira como ação educativa nas aulas de educação física	ROCHA, M. A.	Relato de experiência	Capoeira	Intervenção pedagógica/ Resgate cultural	Dissertação (mestrado em Educação), 1994.
Jogos infantis da cultura: uma avaliação da educação física escolar na 1ª fase do 1º grau	SOUZA, C. L.	Pesquisa qualitativa	Jogo	Intervenção pedagógica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1994.
Criança brinca... a educação física no resgate da cultura lúdica infantil: considerações teóricas e possibilidades pedagógicas	SOUZA, E. R.	Pesquisa etnográfica	Brincadeiras	Intervenção pedagógica/ Manutenção das tradições	Dissertação (mestrado em Educação), 1997.
O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sociocultural cricumense	VOLPATO, G.	Pesquisa Etnográfica	Jogo	Identidade cultural/ Valorização da cultura popular na escola	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1999.
Análise da constituição e transformação da cultura de movimento: uma fundamentação possível para a educação física escolar	OLIVEIRA, C. A. D. de	Análise descritivo-interpretativa	Manifestações populares de movimentos	Transformação social/ Emancipação/ Intervenção pedagógica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1999.
Folclore/Cultura popular: revisitando conceitos para a prática do profissional de educação física	LAVRADOR, P. C.	Pesquisa bibliográfica	Folclore e cultura popular	Pressupostos teóricos	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2000.
The relations culturais and subcultura: circunscrevendo the corporal culture	AVILA, A. B.	Pesquisa bibliográfica documental	Cultura corporal	Pressupostos teóricos	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2000.
A educação física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização	SILVA, P. C. da C.	Estudo bibliográfico	Capoeira	Resgate histórico	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2002.
A dança de São Gonçalo em São Cristóvão: A corporeidade no folclore sergipano	GOIS, A. A. F.	Estudo bibliográfico e de campo	Dança	Valorização da cultura popular. Resgate cultural	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2003.

